

ESTRATEGIAS BASADAS EN EVIDENCIA PARA UNA EDUCACIÓN SIN BARRERAS



Ana María Romero Otalvaro

Mónica Castillo Gómez

Jorge Andrés Díaz Bernal

Estrategias basadas en evidencia para una educación sin barreras

**ESTRATEGIAS BASADAS EN EVIDENCIA PARA UNA EDUCACIÓN SIN
BARRERAS**

Ana María Romero Otalvaro

Universidad de Córdoba, Colombia

Mónica Castillo Gómez

Universidad de Córdoba, Colombia

Jorge Andrés Díaz Bernal

Universidad de Córdoba, Colombia

Autores



Sello Editorial FUNGADE

2026

El libro “Estrategias basadas en evidencia para una educación sin barreras” es producto de investigación y de la experiencia de sus autores. Posee la aprobación del Comité editorial internacional de la RED GADE, adscrito al Sello Editorial FUNGADE, Colombia. Posee su certificación de originalidad.

FUNDACIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA, DEPORTIVA Y EMPRESARIAL-FUNGADE Sello Editorial FUNGADE <https://redgade.com/libros/>

Dirección: Calle 23 # 16-35. Barrio Pasatiempo. Montería. Colombia.

Email: presidenciaredgade@gmail.com

Editor: Ph.D. Gilberto Javier Cabrera Trimiño.



©2026 Estrategias basadas en evidencia para una educación sin barreras. Ana María Romero Otalvaro, Mónica Castillo Gómez, Jorge Andrés Díaz Bernal. Autores.

Primera edición

Versión digital

ISBN: 978-628-97582-1-4

Sello editorial: Fundación de gestión administración deportiva y empresarial (978-958-53041)

Colección: Ciencias de la Educación.

Serie: GADE2026

Estrategias basadas en evidencia para una educación sin barreras. Ana María Romero Otalvaro, Mónica Castillo Gómez, Jorge Andrés Díaz Bernal. Autores. 1^{ra} Edición. Digital- Corozal (Colombia). FUNDACIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA, DEPORTIVA Y EMPRESARIAL-FUNGADE, Sello Editorial FUNGADE, 2026. 121 p. 24cm. ISBN: 978-628-97582-1-4
1. Ciencias de la educación 2. Ciencias humanas 3. Educación inclusiva.



COMITÉ EDITORIAL FUNGADE

Ph.D. Gilberto Javier Cabrera Trimiño. Universidad de Miami. Estados Unidos

Ph.D. Valentín Molina Moreno. Universidad de Granada. España

Ph.D. Lisbet Guillén Pereira. CIAPEI. España

Ph.D. Gabriela de Roia. Universidad de Flores. Argentina

Ph.D. Digna Dionisia Pérez Bravo. Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador

Ph.D. Javier Brazo Sayavera. Universidad de la Republica. Uruguay

Estrategias basadas en evidencia para una educación sin barreras

**FUNDACIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA,
DEPORTIVA Y EMPRESARIAL**

-FUNGADE-



Ph.D. Gilberto Javier Cabrera Trimiño

Editor

ISBN: 978-628-97582-1-4

ÍNDICE

PRÓLOGO	1
CAPÍTULO 1	7
CONDICIONAMIENTO INICIAL: REVISANDO ACTITUDES, DESMONTANDO MITOS Y TRAZANDO LA RUTA	7
1.1. Mitos.....	17
<i>Mito 1: “Las personas con discapacidad (intelectual) no pueden aprender.”</i>	17
<i>Mito 2: “La educación inclusiva requiere conocimiento especializado que los docentes regulares no tienen.”</i>	18
<i>Mito 3: “La educación inclusiva es solo para estudiantes con discapacidad (o necesidades especiales).”</i>	19
<i>Mito 4: “Los estudiantes con discapacidad ‘no rinden’ como los demás, y si repiten de año no pasa nada.”</i>	19
<i>Mito 5: “La inclusión baja la calidad educativa y es muy costosa.”</i>	20
1.2. Marco Normativo Internacional y Nacional sobre Inclusión	22
1.3. Viabilidad y Retos en la Implementación de la Normativa Inclusiva	26
1.4. Experiencias Significativas de Inclusión: Lecciones desde la Práctica.....	30
Glosario de Términos Clave	34
¿Qué aprendimos? Recapitulación práctica	38
CAPÍTULO 2	39
EQUIPO ESENCIAL: HERRAMIENTAS Y RECURSOS PEDAGÓGICOS	39
2.1. Diseño universal para el aprendizaje (DUA): tu mínimo vital en la escalada	42
2.2. Origen del DUA.....	44
2.3. Las Redes Neuronales del Aprendizaje (Según el DUA)	45
2.3. Aplicaciones del DUA en los niveles educativos.....	46
<i>Preescolar</i>	46
<i>Primaria</i>	47
<i>Bachillerato (Secundaria)</i>	47
<i>Universidad</i>	48
<i>Marco legal colombiano</i>	48
2.4. Beneficios y experiencias significativas	49
2.5. Guía práctica paso a paso para docentes.....	50
Glosario.....	52

Claves de aprendizaje	53
Plan individual de ajustes razonables (PIAR): herramienta de precisión	53
Firmes desde el inicio	56
Preparación según el contexto: valoración pedagógica	59
Guía Práctica Paso a Paso: Cómo Hacer la Valoración	60
Modelo de Redacción para el Informe.....	61
Caracterización del estudiante	61
<i>Ejemplos Claros</i>	63
Pautas y Recomendaciones para la Caracterización	64
Caracterización	65
Identificación de Barreras	66
Ajustes Razonables Derivados.....	66
Identificando Barreras.....	67
Tipos de barreras.....	68
¿Cómo identificar y describir correctamente las barreras?.....	68
Guía práctica para describir las barreras en el PIAR (paso a paso)	69
El rol docente como mediador del aprendizaje (Vygotsky).....	70
Reflexión clave	71
Diseñando Ajustes.....	71
¿Qué deben tener los ajustes para ser viables y efectivos?.....	73
Evaluación de los ajustes razonables: El seguimiento permanente en la ruta inclusiva... 75	
Ejemplo de observación bien diligenciada	77
Reflexión clave	77
<i>Paso final: Acta de Acuerdo del PIAR: El compromiso formal</i>	77
Ejemplo de acuerdos que pueden registrarse	79
Reflexión clave	79
El PIAR frente a diagnósticos y condiciones psicosociales complejas: desafíos y consideraciones éticas.....	80
Preguntas frecuentes sobre el PIAR.....	83
Errores frecuentes en la aplicación del PIAR	83
Lo aprendido (claves de aprendizaje)	84
CAPITULO 3	85
GUIAS SHERPAS DE TU CAMINO INCLUSIVO: ¿DEJATE AYUDAR!	85

3.1. Comienza y no te detengas	88
<i>No abandones. No desistas. No cedas al cansancio ni al desaliento</i>	89
3.2. Inspira a otros.....	89
Historias que inspiran	90
<i>Helen Keller</i>	90
<i>Malala Yousafzai</i>	90
<i>Temple Grandin</i>	90
<i>Richard Branson</i>	90
<i>Rene Pérez Joglar (Residente - Calle 13)</i>	90
<i>Historias de Colombia</i>	91
<i>Principio del formulario y Final del formulario Profesor Eduardo Pérez (Cúcuta, Norte de Santander)</i>	91
<i>Sindey Carolina Bernal (Bogotá)</i>	91
<i>Alexander Rubio Álvarez (Bogotá)</i>	92
<i>María Aurora Carrillo (Valledupar)</i>	92
CAPÍTULO 4	94
REFLEXIONES FINALES CON PRINCIPIO DE REALIDAD: FAMILIA, DOCENTES, TERAPEUTAS Y SOCIEDAD	94
4.1. Primera reflexión	94
4.2. Segunda reflexión	97
4.3. Tercera reflexión	98
Ejemplo práctico	100
<i>Caso 1: Educación bilingüe y certificaciones sin respaldo real</i>	101
<i>Caso 2: Acceso a carreras altamente técnicas o clínicas</i>	101
4.4. Recapitulación Práctica: Aprendizajes, Aplicaciones y Retos Futuros.....	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
EVALUACIÓN POR PARES	115
CERTIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD	121

PRÓLOGO

Sube la montaña, no para plantar tu bandera, sino para aceptar el desafío, disfrutar del aire y contemplar la vista. Sube para que puedas ver el mundo, no para que el mundo te vea a ti". David McCullough Jr.

La inclusión educativa erige ante nosotros el reto más urgente de la pedagogía contemporánea: una auténtica ascensión colectiva que exige, antes que nada, forjar un vínculo de confianza mutua, fundamento sin el cual cualquier intento de escalar montañas burocráticas y metodológicas está condenado al deslizamiento. Siendo entonces, un desafío colectivo que demanda, en primer lugar, forjar un vínculo de confianza mutua, cimentado en el acuerdo consciente y el compromiso compartido de todos los actores involucrados (UNESCO, 2020).

En Colombia, existe un andamiaje legal que abarca la Ley 1618 de 2013, que amplía el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho; el Decreto 1075 de 2015, que exige a las instituciones ajustar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) a las necesidades de todo el alumnado; y el Decreto 1421 de 2017, que consolida los ajustes razonables como requisito ineludible (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Estas disposiciones muestran un avance crucial en la consciencia de los derechos, pero su implementación permanece muchas veces coja, entre debates que circulan sin aterrizar soluciones prácticas y terminan por estigmatizar a quienes deberían ser protagonistas de la transformación.

Con frecuencia, la inclusión se convierte en una bola de ping-pong: cada actor, docentes, directivos, familias, autoridades, se deslinda de la responsabilidad aduciendo que “no es su campo”, hasta que la utopía de una escuela verdaderamente inclusiva rebota contra el muro de la indiferencia. En ese ir y venir de argumentos se refuerzan prejuicios y se revictimizan a las personas que experimentan barreras naturalizadas: barreras tan asfixiantes y opacas que llegan a percibirse como inevitables, como si fuera normal que la escuela, diseñada en la revolución industrial para homogeneizar mentes con moldes rígidos y estandarizados, excluya a quienes no encajan en su paradigma bancario de “depositar” conocimientos.

Las discusiones interminables sobre la supuesta inviabilidad de la inclusión, aun cuando se presentan con argumentos aparentemente sólidos, terminan por reforzar la segregación y

avivar estigmas discriminatorios contra quienes enfrentan barreras para aprender y concretar sus proyectos de vida. Olvidamos con facilidad que todos podemos tropezar con obstáculos tan naturalizados que apenas los percibimos: mujeres, niños, personas mayores, gestantes... cualquiera de nosotros, en algún momento, puede hallar el acceso, la participación o la atención de calidad vedados por un sistema organizado para la mayoría, no para la diversidad. Porque la exclusión no es excepcional sino tristemente común. La inclusión no es un acto de caridad ni un gesto de lástima: es un deber y un derecho. Por empatía y por humanidad, debemos ejercer como mínimo una actitud genuinamente inclusiva, en aras de la justicia social y del derecho irrevocable a ser, estar y pertenecer.

En el ámbito de la inclusión educativa se alza un auténtico coloso de barreras, que va desde montañas de trámites administrativos hasta acantilados curriculares, que convierten la labor docente en una tarea abrumadora y avasallante. Imaginemos a ese maestro plantado ante la ladera helada del Everest, mirando hacia la cúspide: una criatura minúscula obligada a escalar sin cuerda, sin mapa de ruta, sin entrenamiento ni herramientas, y con la amenaza constante de perder su acreditación si no alcanza la cumbre a toda prisa.

Sin embargo, nadie conquista la montaña más alta del mundo sin una preparación meticulosa: meses de entrenamiento físico, mental y técnico, ensayos y simulacros constantes, y, sobre todo, la compañía infalible de los sherpas. Estos guías legendarios, maestros del Himalaya, dominan cada grieta y cada ventisquero gracias a su profundo conocimiento del terreno, su pericia en el uso de piolet y crampones, y su extraordinaria resistencia al mal de altura, orientando y sosteniendo paso a paso a quienes aspiran a la cumbre. Del mismo modo, ningún docente puede afrontar el desafío de la inclusión escolar sin contar antes con la información precisa, la formación especializada, el entrenamiento práctico y la tutoría experta que conviertan un obstáculo insalvable en una ruta accesible.

Comparar la inclusión educativa con una cumbre tan colosal e imponente como el Everest no busca demostrar su imposibilidad, sino ilustrar la presión administrativa que sienten los docentes ante esta misión. La inclusión a menudo se percibe como un cúmulo de formularios, procesos y adaptaciones tan enigmáticos como la niebla, en una soledad tan gélida como la de un glaciar y con rutas tan inexploradas como un paso sin trazar. Nadie concibe tan hostil la tarea de educar para todos y todas, pero sucede porque, al igual que en la arquitectura

cuando se erige un edificio con planos rígidos que no han contemplado el uso de cada habitante, luego se descubre que hacen falta costosas refacciones y modificaciones para hacerlo verdaderamente accesible. Es precisamente esa falta de visión inclusiva en la fase de diseño del sistema la que encarece, complejiza y convierte en más angustiante una labor que, en esencia, debería ser natural y compartida.

De esta forma el sistema educativo, nacido en la era industrial como un banco de conocimientos que homogeneiza resultados, aún carga con esa pesada herencia de rigidez y exclusión, dejando relegados a quienes no encajan en su molde, personas con discapacidad, minorías culturales y cualquier individuo que no responda al ritmo uniforme. Por eso, más que un gesto humanitario, la inclusión exige un despliegue tan riguroso como el de una expedición al Everest: formación especializada, herramientas didácticas adaptadas, protocolos claros y, sí, la presencia de nuestros propios sherpas pedagógicos (orientadores, psicólogos, asesores legales) que orienten, apoyen y sostengan a los docentes en cada paso. Solo así podremos transformar esa pared infranqueable en una ladera escalable, cimentada en justicia social y respeto a la diversidad.

Es como pedirle a un cordobés, acostumbrado a la sabana sinuosa, escalar el Everest sin ni siquiera conocer sus condiciones, sin las herramientas, sin guía y con una obligación imperante. Para los sinuanos, descendientes de zenues fuertes y alimentados con raíces firmes de la tierra madre con cultivos de ñame y yuca, no es imposible, y seguramente aceptaríamos el retos, teniendo en cuenta que es por una causa loable y nuestro espíritu noble y decidido nos empujaría a la valentía, pero desfalleceríamos poco a poco, al cometer errores vitales, al no conocer la ruta por que es totalmente inusual para nuestro contexto, porque no tenemos la formación e información adecuada para reconocer el territorio, porque no tenemos herramientas ni sabemos construirlas, por que no sabemos el camino más seguro, y por qué no tenemos una guía confiable que sepa sortear las vicisitudes, conozca los atajos, sepa usar las herramientas en el momento adecuado o simplemente nos acompañe para darnos fuerza y animo cuando todo parece perdido.

Es por ello que este libro nace como un auténtico “sherpa de la inclusión”: un acompañante experto para docentes, directivos, profesionales de apoyo, familias y comunidad en general, pues todos somos actores clave en la construcción de una sociedad verdaderamente inclusiva.

No basta la acción aislada de un maestro, una escuela o un progenitor: se requiere un conjunto de estrategias articuladas que promuevan la justicia social y eliminen las barreras que impiden el desarrollo de proyectos de vida en plenitud (United Nations, 2006).

Los autores hemos decidido sistematizar nuestras experiencias en dos ámbitos complementarios: la práctica directa en aulas inclusivas y la formación de formadores. A lo largo de los años, hemos acumulado más de 3 500 horas en cursos de inclusión escolar, psicopedagogía de la diversidad, derechos del niño, didáctica inicial y asesoría en intervenciones con estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje. A este bagaje se suman reflexiones derivadas de nuestra trayectoria profesional en el ámbito legal, pedagógico, neuropsicológico e investigativo. El resultado es una guía clara que ilumina el ascenso hacia la cumbre de la inclusión escolar y revela, desde esa altura, nuevos desafíos por conquistar e inspirar a otros a emprender el camino (Rogers, 2006).

Este texto constituye únicamente el punto de partida. Tal como subir al Everest implica un largo proceso, iniciado con la recolección de información, seguido de la formación y finalmente del entrenamiento intenso, la ruta hacia la inclusión exige tiempo de preparación, exámenes periódicos para evaluar la condición y planes de mejoramiento continuos. También demanda fortaleza mental, perseverancia y capacidad de decisión bajo presión (Ortner, 1999). Formarse en inclusión educativa es, por tanto, un proceso físico, técnico y emocional similar al que vive todo aspirante a la cima del mundo.

Una vez alcanzada la cumbre, el escalador no sólo inspira a otros, sino que anhela desafiar montañas aún mayores, demostrando su perseverancia, inteligencia y sed de superación. En el Himalaya, los guía sherpa son apenas 150 000–160 000 personas dentro de los cerca de 8 000 000 000 que pueblan la Tierra, es decir, un 0,002 % de la humanidad; sin embargo, su papel ha sido decisivo en casi todas las grandes ascensiones (Beall et al., 2013). De igual modo, en la inclusión escolar somos pocos quienes nos formamos como guías, pero nuestra misión es vital: abrir rutas donde sólo hay dudas, derrotas y resignación.

Con este libro no sólo procuramos guiar a los próximos “escaladores” de la cumbre inclusiva, sino también motivar a que cada lector se convierta en sherpa de su propio contexto, ya sea, rural o urbano, público o privado, en un taller de arte, en clases dirigidas o en un curso de música. Recordando que todos nacemos con el potencial innato de aprender, cada uno a su

rítmo y con su estilo; por ello, nuestras formas de enseñar, acompañar, escuchar y acoger deben ser a la vez diversas, universales e inclusivas (UNESCO, 2020).

Invitamos al lector a iniciar este viaje con la mente abierta: primero, identificando las barreras actitudinales más escondidas y evaluando su propia disposición a afrontar este reto; luego, diagnosticando sus fortalezas y carencias formativas; y finalmente, aprendiendo la parte técnica que ofrecerá el mapa de ruta más costo-efectivo. Al mismo tiempo, descubriremos los pasadizos mentales y emocionales necesarios para sortear los obstáculos que emergen en un sendero casi inexplorado. Tal como los montañistas experimentan soledad e introspección al mirar atrás o al frente, debe forjarse la fortaleza interior que, junto a la fe en el camino elegido, nos sostenga hasta la cumbre, donde reaparecerá nuestro “sherpa pedagógico” para darnos el último aliento antes del triunfo.

Quien ha alcanzado la cima del Everest regresa transformado: más humano, más sensible, con una visión renovada de la vida como desafío gozoso y nunca vuelve a ser el mismo (Mallory & Irvine, 1924). Cuando ese Everest es el gran desafío de la educación, el estandarte de la justicia social y de la apertura de caminos para quienes no pueden escalar solos, la conquista resulta aún más loable y gratificante. Entre todos, podemos dominar montañas que parecían invencibles. ¡Adelante! Recuerda: “nada grandioso en la vida es fácil y nada fácil en la vida es grandioso” (Jacobsen, 2023).

Como entender este libro: guía sherpa de la inclusión educativa.

Al imaginar al docente ante el desafío de la inclusión, es inevitable evocar la silueta del Everest al amanecer: una pared de hielo y roca que brilla con la promesa de la cumbre, pero que al primer paso impone su grandeza y sus infinitas grietas. Para alcanzar la cima, el alpinista no se lanza sin preparación: dedica meses a fortalecer el cuerpo, domina el uso del piolet y aprende a leer el viento entre los seracs (Mallory & Irvine, 1924). De igual modo, enseñar en aulas inclusivas requiere un entrenamiento deliberado: conocimiento de la normativa, estrategias pedagógicas adaptadas y la humildad de reconocer nuestros propios prejuicios (UNESCO, 2005).

En los primeros compases de esta expedición, el profesor enfrenta el “campamento base” de los mitos y barreras actitudinales: aquel cráter donde duermen las creencias de que “los

estudiantes con discapacidad no pueden aprender” o que “la inclusión baja la calidad” (Asdown Colombia, 2022). Sin embargo, como ha comprobado la Fundación Saldarriaga Concha en más de 200 escuelas piloto, cuando un maestro aplica métodos de Diseño Universal para el Aprendizaje, diversificación de medios de instrucción, múltiples formas de expresión y variadas vías de motivación, descubre que sus estudiantes no solo ascienden niveles académicos, sino que se impulsan mutuamente hacia alturas insospechadas (CAST, 2018; Fundación Saldarriaga Concha, 2023).

Naturalmente, en el ascenso surgen tormentas de burocracia: formularios de “ajustes razonables”, comités de evaluación interinstitucional y protocolos de registro que, como avalanchas, amenazan con sepultar la iniciativa del docente (Cortés, 2024). Para navegar estas pendientes, el Decreto 1421 de 2017 ofrece una ruta: obliga a las Secretarías de Educación a proveer recursos y define con precisión cuándo y cómo se deben implementar adaptaciones curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 2017). No obstante, la existencia del decreto es solo el corredor de seguridad: su eficacia depende de la voluntad política y de las alianzas locales, como las forjadas por Asdown Colombia para inscribir a niños con síndrome de Down en escuelas regulares (Asdown Colombia, 2022).

En el último tramo, la cumbre de la inclusión se construye día a día con pequeñas victorias: el aplauso que celebra un examen en formato alternativo, el pasillo adaptado que permite a un compañero en silla de ruedas cruzar con orgullo, la sonrisa compartida cuando un estudiante antes silenciado ofrece su primera exposición oral. Estas conquistas son análogas a plantar la bandera en la cima: demuestran que, con preparación, herramientas adecuadas y compañeros de cordada comprometidos, la inclusión deja de ser un ideal lejano y se convierte en un paisaje cotidiano (Tomlinson, 2017).

CAPÍTULO 1

CONDICIONAMIENTO INICIAL: REVISANDO ACTITUDES, DESMONTANDO MITOS Y TRAZANDO LA RUTA

“No es la montaña lo que conquistamos, sino a nosotros mismos.”

—Sir Edmund Hillary (1955, p. 17)

En lugar de iniciar este capítulo con un recorrido frío por decretos y lineamientos, queremos invitarte primero a descubrir la “montaña” de la inclusión: un coloso de tabúes, barreras, presiones y mitos erigido en cada rincón del aula. Imagínate trazando en tu mente un mapa de ruta: en la base, las creencias limitantes: “los estudiantes con discapacidad no pueden aprender”, “la inclusión ralentiza el grupo”, se alzan como acantilados infranqueables. Antes de calzarnos las botas y lanzarnos al ascenso de ajustes curriculares y estrategias pedagógicas, debemos descender esos riscos mentales: desmitificar cada roca de prejuicio y aclarar los conceptos clave que sostienen esta cumbre. Solo cuando hayamos despejado esos senderos, reemplazando mitos por verdades y conceptos claves, desmantelando barreras actitudinales, estaremos preparados para el entrenamiento real: fortalecer nuestras habilidades emocionales, equipar el bagaje de herramientas técnicas y trazar paso a paso el camino hacia una escuela verdaderamente inclusiva. Así, cada docente podrá emerger no solo como un guía académico, sino como un sherpa de la esperanza, listo para conducir a toda la comunidad educativa hacia la cumbre de la equidad y el respeto.

La realidad es contundente: la inclusión escolar no puede reducirse a cumplir con decretos y leyes que exijan ajustes curriculares mínimos para “encajar” a un estudiante en el aula. En ese enfoque limitado, la inclusión se convierte en un lastre burocrático, un peso muerto para los docentes y una mancha indeseable para la institución, que termina abrumando a quienes más debe empoderar. Para transformar de verdad nuestras comunidades educativas, debemos sumergir a los maestros en los cimientos de la inclusión: comprender sus valores éticos y desmontar las barreras actitudinales que el sistema ha erigido. No basta conocer de memoria leyes y lineamientos si, al primer encuentro con la diversidad, la indiferencia y el prejuicio siguen anclados en el corazón.

Tener claridad sobre el marco legal es útil, pero no suficiente. Sin empatía y sin erradicar la subestimación hacia las personas con discapacidad, seguiremos hablando de inclusión de

boca. La barrera más infranqueable es la actitud: creencias extendidas de que “el problema está en la persona que no puede”, en lugar de verlo en el entorno que impide. ¿Acaso culparíamos al usuario de silla de ruedas por no subir unas escaleras, o admitiríamos de inmediato que el verdadero obstáculo es un edificio sin rampa? Esta pregunta sencilla revela si entendemos la verdadera esencia de la inclusión: no se trata nunca de cambiar al individuo, sino de adaptar el mundo que lo rodea. Solo así dejaremos de revictimizar y discriminar, y podremos derribar la pared de prejuicios que nos impide alcanzar un aula y una sociedad verdaderamente inclusivas.

Cuando aprendemos desde lo humano, el cerebro actúa como un explorador que encuentra rutas seguras en territorios desconocidos. Antonio Damasio (1994) descubrió que nuestras emociones no son un obstáculo para la razón, sino su cimiento: sin los “marcadores somáticos” que generan sentimientos, las decisiones racionales carecen de orientación y se vuelven vacías (Damasio, 1994). En un estudio con pacientes con daño en la corteza prefrontal ventromedial, Damasio observó que, a pesar de conservar el entendimiento lógico, eran incapaces de tomar decisiones en la vida real porque habían perdido la conexión emocional que les señalaba “esto es bueno” o “esto es peligroso”.

Esta sinfonía entre emoción y razón explica por qué acontecimientos tan complejos como el movimiento por los derechos civiles en la década de 1960 no podría haberse impulsado únicamente con discursos fríos de datos y leyes. Martin Luther King Jr. encendió la llama de la empatía colectiva precisamente al apelar a la empatía: describiendo el dolor de sus hermanas y hermanos segregados, hizo que una nación racionalmente dividida sintiera juntos la urgencia de la justicia (Kennedy, 1998). La neurocientífica Lisa Feldman Barrett (2017) respalda esta anécdota con hallazgos que muestran cómo el cerebro, al procesar información cargada de significado emocional, activa simultáneamente redes de memoria, atención y procesamiento lingüístico, facilitando la consolidación del aprendizaje y la motivación para la acción (Barrett, 2017).

En la era actual, las máquinas y la inteligencia artificial dominan el análisis de grandes volúmenes de datos, escriben grandes ensayos y implementan la ejecución de cálculos a velocidades inalcanzables para el humano. Sin embargo, ninguna red neuronal profunda puede comprender el impacto de ese análisis en la experiencia de ser humano ni sentir la

llamada a resolver problemas desde la compasión y la creatividad. Jaak Panksepp (1998) demostró que el cerebro emocional, que él denominó “neurociencia del afecto”, genera impulsos innatos hacia el cuidado, el juego y la búsqueda de soluciones compartidas (Panksepp, 1998). Cuando una persona se pone en el lugar de otra, activan áreas como la ínsula y la corteza cingulada anterior, transformando la mera información y racionalidad en motivación para el bien común (Singer et al., 2004).

Así, los grandes desafíos de la humanidad, desde erradicar la polio hasta estructurar redes de solidaridad global en desastres naturales, se han superado cuando la emoción nos impulsa a utilizar la razón, y no al revés, permitiendo que pongamos la razón a favor de solucionar los problemas y desafíos, y no a argumentar por que es imposible lograrlo. En 1985, el terremoto de México Ciudad generó una ola de voluntariado espontáneo: personas organizadas desde el amor y la urgencia lograron coordinar rescates y logística antes de que los sistemas oficiales pudieran responder (Rodríguez, 1990). Este ejemplo ilustra que cuando “tocamos las fibras humanas”, nuestro ADN emocional convoca recursos mentales y creativos que ninguna inteligencia puramente racional puede activar. En definitiva, el poder de la inclusión y de la resolución de problemas radica en esa danza íntima entre sentir y pensar, que nos convierte en los arquitectos de lo aparentemente imposible.

Imaginemos el amanecer del 20 de julio de 1810 en Santafé (hoy Bogotá): un grupo de criollos desfavorecidos, apenas una minoría frente al poder omnipresente de la Corona española, decide alzar la voz contra un imperio que se creía invencible. Nadie podría haber demostrado con cálculos fríos, argumentos racionales, ni discursos enciclopédicos, que esa chispa de libertad prendería en toda la emancipación hispanoamericana. Sin embargo, fue el impulso emocional, la indignación por la injusticia, la compasión por los más débiles, la convicción compartida de una patria digna, lo que encendió la voluntad colectiva (Bushnell, 1993). Bolívar y sus compañeros no se apoyaron primero en pros y contras racionales; se lanzaron al camino con la fuerza del afecto compartido, y, “haciendo el camino al andar” (García Márquez, 1955), fueron despejando obstáculos que a la razón parecían insalvables.

Ese mismo potencial humano, la capacidad de transformar imposibilidades en logros, debe guiar nuestra aproximación a la inclusión escolar. Si partimos de déficits y protocolos rígidos, quedamos “noqueados” antes de empezar; pero cuando abrazamos la dimensión socio-

emocional, la empatía, la valoración de fortalezas, la confianza en la posibilidad, usamos luego la razón para facilitar el trayecto: adaptaciones curriculares, apoyos pedagógicos, organización escolar inclusiva.

Temple Grandin, pasó de un diagnóstico de autismo infantil, que en los años cincuenta hubiese condenado su futuro, a convertirse en una pionera de la industria ganadera. A los cinco años apenas hablaba, y a los siete su psiquiatra recomendó internarla en lo que sería un manicomio, donde estaría dopada y reducida a sus pulsiones vegetativa; su madre rehusó ese destino y buscó fortalecer sus habilidades básicas (Grandin, 1996), luchando firmemente por que la aceptaran en una escuela regular para que recibiera la educación de calidad que merecía. Fue así como William Carlock, su profesor de ciencias de secundaria, la vio más allá de su diagnóstico: identificó su estilo de aprendizaje visual, la inspiró a diseñar su primera “Máquina de Abrazos” para regular sus crisis conductuales y la instó a estudiar ingeniería ganadera (Grandin & Johnson, 2005). Temple Grandin soportó gran parte de su escolaridad sumida en el aislamiento y la discriminación, sin embargo, mister Carlock, encontró en ella a una persona llena de fortalezas. Con extraordinaria empatía, se acercó, la orientó, validó sus emociones y la ayudó a encauzar sus pasiones. Carlock mostró que el problema no era Temple, sino un ambiente educativo “sensorialmente violento” para una persona autista. Sólo con esa validación emocional y la consiguiente aplicación de estrategias, tales como pictogramas, contención física indirecta, proyectos personalizados, Temple conquistó la cumbre.

Basta una sola figura que reconozca nuestra humanidad para demostrar que no somos etiquetas, sino seres capaces de aportar, pertenecer y sobresalir. Nadie habría apostado a que Temple terminaría el colegio, mucho menos que alcanzaría la universidad y se consagraría como doctora laureada en Ciencia Animal de la Universidad de Illions, transformándose en una referente mundial de la zootecnia y siendo hoy por hoy una de las mejores docentes-investigadores de la Universidad Estatal de Colorado en el área de la veterinaria. El día que Carlock falleció, Temple se acercó a su ataúd y le susurró: “Sin ti, no lo habría logrado.” Su historia demuestra que, con un docente observador, empático y humano, dispuesto a ver el potencial antes que el problema, se puede redirigir un destino, superar barreras sociales y comunicativas, y encender la chispa del talento. Hoy, gracias a Carlock, la ciencia animal

cuenta con una mente brillante cuyas teorías resolvieron retos para incluso los más escépticos líderes ganaderos de Estados Unidos. Sin duda, necesitamos muchos más William Carlock en el mundo.

Estos relatos nos revelan que nuestra ADN humano es una alianza de emoción y razón. En una era donde la inteligencia artificial supera nuestra capacidad de análisis, somos únicos para aceptar desafíos desde la compasión, la creatividad y la solidaridad. Por eso, cualquier plan de inclusión debe empezar por la empatía: creer en el potencial de cada estudiante, estimular la pertenencia y derribar los mitos que nos congelan la voluntad. Solo entonces, armados con esa fuerza afectiva, podremos desplegar nuestras mejores estrategias resolutivas y pedagógicas para construir aulas y sociedades donde lo “imposible” deje de serlo.

Al final, debemos reconocer que, si afrontamos la inclusión desde un enfoque puramente racional, mezclando datos, argumentos y conceptos ajenos a la experiencia humana, ni siquiera daremos el primer paso, pues las barreras más poderosas no son físicas ni curriculares, sino actitudinales (UNESCO, 2005). Nuestro cerebro evolucionado no debería estar diseñado para usar la razón solo como excusa que justifique por qué algo no puede hacerse; se debería usar, en cambio, para resolver problemas que ya hemos decidido afrontar con convicción. Cuando abrazamos lo desafiante con voluntad, apertura y empatía, esa creencia nutre nuestra fe y mantiene viva la vocación: la certeza de que, paso a paso, podemos derribar muros invisibles. La confianza mutua, la fe compartida y la vocación de servir emergen de valores que quizá hoy parecen en retroceso: la bondad, la generosidad, el altruismo, amenazados por un mundo que nos convierte en “máquinas” hambrientas de gratificación instantánea. Sin embargo, en lo más profundo de nuestro ADN está escrita esa llama de nobleza que nos anima a proteger a los más vulnerables, bien lo describía Irene Vallejo en su ensayo la prehistoria del cuidado:

“Entre los restos humanos de hace doscientos mil años se han encontrado fósiles de adultos con malformaciones óseas, sorderas y anomalías raras. ¿Cómo pudieron sobrevivir e incluso llegar a viejos? Los expertos concluyen que aquellos homínidos con discapacidad recibieron cuidados especiales desde la niñez para que no quedarán atrás. Cuando fue necesario, el grupo hizo esfuerzos por compensar sus diferencias y sus necesidades. Las lecturas más descarnadas de la lucha por la

supervivencia insisten en nuestra naturaleza competitiva y en los comportamientos despiadados. Pero estos hallazgos prehistóricos demuestran que el afán de proteger estuvo en nosotros desde el principio, incluso en las épocas más implacables. Dentro de la tribu ya existía la solidaridad hacia los dependientes””, Vallejo, 2002, p. 10.

La inclusión es posible, pero antes de alistar cualquier herramienta, norma o protocolo, debemos trabajar en nuestra propia barrera actitudinal: sin ese cambio interior, ningún decreto podrá transformar nuestras aulas. Solo cuando sintamos, con la misma fuerza con que pensamos, que cada estudiante merece pertenecer y florecer, la razón nos servirá para construir un camino compartido hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Creemos, como señalan Asdown Colombia (2022) y UNESCO (2005), que sólo desmontando creencias erróneas (por ejemplo, pensar que “el problema reside en la persona que no puede”, cuando en realidad es el entorno el que impide) se abre un terreno sólido donde los docentes pueden comprender la verdadera naturaleza de la inclusión. De lo contrario, cualquier conocimiento legal quedará desprovisto de sentido si persisten prejuicios: es como enseñarle a un alpinista a leer mapas de alta montaña sin antes ayudarlo a superar el miedo a las grietas del hielo.

En la gran ascensión hacia una escuela verdaderamente inclusiva, las barreras actitudinales son como grietas ocultas en un glaciar: se camuflan bajo la superficie y pueden hacer que todo el equipo sufra un resbalón inesperado. Estas fisuras nacen de prejuicios y creencias negativas presentes en docentes, directivos, personal administrativo y familias, como la idea de que “los estudiantes con ‘retraso mental’ no valen la pena incluir” o referirse a alguien como “sufre de autismo” (Avramidis & Norwich, 2002). Cuando hablamos de un estudiante diciendo que “sufre de” o “padece de”, reforzamos una visión de lástima y carga, en lugar de reconocer que tiene diagnóstico puntual o es neurodivergente, términos que respetan su identidad y autonomía.

Para dismantelar estas barreras, es imprescindible examinar el lenguaje con que describimos la diversidad. Tal como la neurociencia del lenguaje demuestra que las palabras moldean nuestras conexiones cerebrales y guían acciones futuras (Lakoff & Johnson, 1980; Gallese & Lakoff, 2005), usar términos respetuosos e inclusivos abre senderos donde antes sólo hallábamos muros. Adoptar el término neurodivergente en lugar de “retrasado” o “retraso

mental” abre paso a una mirada que valora la diversidad. La neurodivergencia es un concepto que engloba la variabilidad natural de los cerebros, desde el autismo hasta el TDAH y la dislexia, como parte de la riqueza humana (Armstrong, 2011).

Al abordar la diversidad en el aula, conviene sustituir expresiones como “tiene limitaciones” por formulaciones que enfoquen el ajuste en el entorno: por ejemplo, hablar de que un estudiante “necesita adaptaciones” más que resaltar su déficit (UNESCO, 2005). De igual modo, en lugar de decir que alguien “tiene problemas” de comprensión, es preferible señalar que “requiere apoyo en” ciertas áreas, pues así situamos la responsabilidad en el entorno y no en la persona. Asimismo, debemos erradicar el uso de “normal” como sinónimo de “bueno”, ya que el antónimo “anormal” connota “malo” y refuerza estigmas discriminatorios; es más respetuoso referirse a lo mayoritario como “típico” sin atribuirle valor superior (Armstrong, 2011). Este cambio de léxico no es un mero detalle semántico, sino la herramienta más infalible que abre paso en la roca del prejuicio, permitiendo que la inclusión avance sobre un terreno de respeto y equidad.

Erradicando expresiones peyorativas y adoptando un léxico que celebre la singularidad de cada estudiante, las barreras actitudinales comienzan a desmoronarse. Solo entonces podremos equiparnos con conocimiento técnico, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) y herramientas metodológicas, sabiendo que el camino hacia la cumbre de la inclusión es viable. Con un pensamiento de crecimiento, la “montaña” deja de verse infranqueable: se convierte en un desafío emocionante, donde cada paso nos acerca a la victoria colectiva.

Tabla 1.

Lenguaje discriminatorio versus lenguaje inclusivo

LENGUAJE DISCRIMINATORIO	LENGUAJE INCLUSIVO
Trastorno mental	Condición neurodivergente
Normal / anormal	Neurodivergencia
Persona con autismo- persona TEA	Autista
Sufre de/ padece de/ Problemas	Tiene diagnóstico de Adaptaciones

Fuente: Jiménez, 2025.

Para entender la inclusión, es necesario partir de una definición clara. De acuerdo con la UNESCO (2005), la educación inclusiva es un *“proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”*. Esto implica que la inclusión busca eliminar las barreras que excluyen a ciertos grupos, asegurando que todas las personas (con y sin discapacidad) aprendan y participen juntas en entornos comunes. La educación inclusiva no es un programa paralelo para unos pocos, sino un enfoque transformador del sistema educativo en su conjunto, (UNESCO, 2005). En palabras de la UNESCO, más que integrar a ciertos estudiantes en la corriente principal, se trata de *transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje* para responder a la diversidad, de modo que docentes y estudiantes *“se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”*.

Es importante destacar la distinción entre conceptos que a veces se confunden: exclusión, segregación, integración e inclusión. La exclusión ocurre cuando a ciertos individuos o grupos directamente se le niega el acceso al entorno educativo regular (por ejemplo, niños con discapacidad que no son admitidos en escuelas comunes). La segregación se da cuando esos estudiantes son educados en entornos separados *solo* para ellos (por ejemplo, en escuelas o aulas especiales, aisladas del resto). La integración fue un enfoque intermedio: consiste en llevar al alumno con necesidades especiales al aula regular, pero pidiéndole a él que se adapte al sistema existente, muchas veces con apoyos mínimos o currículos paralelos. En la integración tradicional, el estudiante con discapacidad podía estar físicamente en la escuela regular, pero debía “encajar” en las reglas y dinámicas preestablecidas, y si no lo lograba, se consideraba un problema individual. En cambio, la inclusión supone un cambio de paradigma: es el sistema educativo el que debe adaptarse al estudiante, no al revés, (RREI, 2023). La inclusión *“implica transformar las políticas, culturas y prácticas educativas tanto a nivel macro como micro”*, avanzando hacia una educación de calidad para todos en el día a día de cada escuela y cada aula, (RREI, 2023). Bajo el enfoque inclusivo, todas las niñas y niños, con sus diversas capacidades, aprenden juntos en la misma aula de la escuela de su comunidad, recibiendo los apoyos necesarios. Ningún estudiante debe ser rechazado ni

apartado; por el contrario, la diversidad se considera un valor que enriquece el ambiente educativo.

Estos fundamentos descansan en valores éticos y derechos humanos. La inclusión educativa está estrechamente ligada a la idea de una sociedad inclusiva en general, donde cada persona es valorada y tiene su lugar. No se trata únicamente de cambiar prácticas escolares, sino de promover una cultura de respeto a la diferencia y equidad en la sociedad. De hecho, la inclusión educativa nace del reconocimiento de que prácticas pasadas (como la segregación o integración a medias) *perpetuaban la exclusión* y vulneraban derechos. Ahora, con una perspectiva de derechos, se afirma que todas las personas tienen derecho a una educación inclusiva de calidad. El artículo 24 de la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD, 2006) consagra el derecho a la educación inclusiva, obligando a los Estados a construir sistemas educativos inclusivos. El Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos ha enfatizado que “*el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva*”, (RREI, 2023). Es decir, no basta con escolarizar; es necesario escolarizar inclusivamente, garantizando acceso, participación y aprendizaje para todos, sin discriminación.

En síntesis, los fundamentos de la inclusión pueden resumirse en varios principios clave:

- **Derecho y equidad:** la inclusión se basa en el derecho de todos a recibir educación y participación social sin exclusiones. No es un favor ni una concesión, sino una *obligación legal y ética* de los Estados y comunidades educativas (como lo establecen convenciones internacionales y leyes nacionales).
- **Diversidad como riqueza:** se reconoce que los estudiantes tienen *características, intereses y capacidades diversas*. Lejos de verse como un problema, esa diversidad enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje. La inclusión promueve una cultura que valora y celebra las diferencias individuales.
- **Participación y pertenencia:** todos los estudiantes deben sentirse miembros de pleno derecho de la comunidad educativa. La inclusión busca que *cada niño o niña se sienta acogido, respetado y capaz* en su escuela regular, participando junto a sus pares en

todas las actividades (académicas, sociales, deportivas, culturales) con los apoyos adecuados.

- **Eliminación de barreras:** para lograr lo anterior, las escuelas y entornos deben identificar y remover las barreras que impiden el aprendizaje o la participación (sean físicas, comunicativas, actitudinales, pedagógicas o de cualquier tipo). Esto puede implicar adaptar currículos, metodologías, materiales, entornos físicos accesibles, estrategias de evaluación flexibles, etc., con tal de responder a las necesidades de cada uno.
- **Responsabilidad del sistema educativo:** la inclusión invierte la carga de la adaptación: es el *sistema educativo regular* el responsable de educar a todos los estudiantes y de modificar lo necesario para lograrlo. No se debe delegar la educación de ciertos estudiantes a sistemas paralelos. Como señala UNESCO, los sistemas y escuelas comunes deben asumir que “*es su responsabilidad educar a todos los niños y niñas*”, con la convicción de lograr la inclusión y equidad en la educación
- **Proceso continuo de transformación:** la inclusión no se logra de la noche a la mañana ni con una sola política. Es un proceso permanente de mejora y cambio en las prácticas educativas. Requiere formación continua de docentes, innovación pedagógica y compromiso constante para revisar cómo se puede ser más inclusivo cada día. Implica también un cambio de mentalidad en la comunidad educativa, dejando atrás paradigmas centrados en el déficit o la homogeneidad, y adoptando una mirada centrada en los apoyos y las posibilidades de cada estudiante, (REEI, 2023)

En resumen, la inclusión supone repensar la educación con base en la diversidad humana, para que ninguna persona quede excluida del aprendizaje y la vida comunitaria. Con estos fundamentos claros, podemos ahora examinar algunos mitos que frecuentemente dificultan la puesta en práctica de la inclusión.



Figura 1. Principios éticos y pedagógicos de la inclusión educativa. Fuente: Elaboración propia.

1.1. Mitos

A pesar de los avances conceptuales y normativos, en la práctica persisten muchos mitos sobre la inclusión que generan resistencias o malentendidos. Estos mitos – creencias erróneas pero extendidas – pueden obstaculizar los cambios necesarios hacia ambientes más inclusivos, (ASODOWN, 2023). A continuación, se presentan varios mitos comunes relacionados con la inclusión (especialmente en el ámbito educativo) junto con la realidad que desmonta cada uno, apoyada en experiencias y estudios.

Mito 1: “Las personas con discapacidad (intelectual) no pueden aprender.”

Realidad: *Todas las personas pueden aprender*, cada una a su modo y con los apoyos adecuados. Este mito parte de subestimar las capacidades de estudiantes con discapacidades cognitivas. La realidad, como señalan expertos de Asdown Colombia, es que el factor crítico no es la discapacidad en sí, sino los métodos y la disposición del educador para enseñar de manera adecuada, (ASODOWN, 2023). Cuando un docente se esfuerza por conocer al estudiante, entender cómo aprende y aplica metodologías flexibles, los estudiantes con

discapacidad intelectual demuestran avances significativos en sus aprendizajes. Numerosas experiencias en aulas inclusivas han mostrado que, con estrategias didácticas diferenciadas, uso de apoyos visuales, tecnología asistida, trabajo colaborativo, etc., estos estudiantes progresan académicamente y socialmente. El caso de la *Fundación Saldarriaga Concha* en Colombia, que lleva *50 años trabajando por la inclusión educativa y social* de personas con discapacidad, respalda esta realidad: con intervenciones pedagógicas pertinentes, se han logrado mejorar las competencias y autonomía de estudiantes que antes eran erróneamente considerados “incapaces” de aprender. En suma, no es que ellos no puedan aprender, sino que nosotros como sistema debemos aprender a enseñarles.

Mito 2: “La educación inclusiva requiere conocimiento especializado que los docentes regulares no tienen.”

Realidad: Es cierto que la educación inclusiva exige capacitación, pero *no se necesita ser un “especialista médico o psicólogo” para educar a un estudiante con discapacidad*. El conocimiento clave para la inclusión es el *conocimiento pedagógico y humano*: saber ajustar la enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje. Como explica Asdown, *“la habilidad clave para enseñar a una persona con discapacidad intelectual es llegar a conocer al estudiante e identificar cómo aprende”*, (ASODOWN, 2023). Muchos docentes temen no estar “formados para esto”, y es verdad que los sistemas educativos deben ofrecer formación docente en inclusión. Sin embargo, todos los profesores manejan ya, de base, metodologías pedagógicas que pueden adaptar. La inclusión se construye en equipo: los docentes pueden apoyarse con orientadores, familias, terapeutas o materiales accesibles, pero siguen siendo ellos los principales facilitadores del aprendizaje inclusivo en el aula regular. Un ejemplo exitoso es el programa *“Maestros por la Inclusión”* de la Fundación Saldarriaga Concha, que ha capacitado a más de 26 mil docentes colombianos en prácticas inclusivas; muchos de estos educadores, sin ser “especialistas” clínicos, han transformado sus aulas en espacios acogedores para estudiantes con y sin discapacidad, demostrando que el compromiso y la pedagogía inclusiva son más importantes que cualquier etiqueta de “experto”. Todos los docentes pueden ser docentes inclusivos con la formación y actitud adecuadas.

Mito 3: “La educación inclusiva es solo para estudiantes con discapacidad (o necesidades especiales).”

Realidad: La **educación inclusiva es para todos**, no se limita a las personas con discapacidad. Este mito confunde la inclusión con la educación especial tradicional. En realidad, *una escuela inclusiva lo es para todos y todas las estudiantes*: atiende la diversidad en un sentido amplio (discapacidad, sí, pero también diferencias culturales, étnicas, de género, de talento, etc.). Como señala la literatura, la educación inclusiva *“responde de manera pertinente a la diversidad de todos los estudiantes”*, beneficiando al conjunto de la comunidad educativa. Por ejemplo, cuando un colegio implementa rampas y ascensores pensando en estudiantes con movilidad reducida, también está ayudando a otros (madres embarazadas, personas con lesiones temporales, adultos mayores en visitas, etc.). Si adapta sus métodos de enseñanza para un niño autista (como usar apoyos visuales, estructurar claramente la rutina, fomentar las habilidades sociales), esos *ajustes pedagógicos suelen beneficiar también a compañeros sin discapacidad*, que aprecian las instrucciones más claras y variadas. De igual forma, al combatir el acoso escolar hacia estudiantes con diferencias, se crea un clima de respeto que favorece a todos. Es decir, la inclusión promueve escuelas para la pluralidad, donde cada estudiante, con sus particularidades, encuentra un espacio de aprendizaje. Reducir la inclusión a un asunto “de discapacitados” es un error: más bien, la inclusión es un *paraguas amplio* bajo el cual *cada niño o joven, con cualquier necesidad o característica, recibe una respuesta educativa adecuada*.

Mito 4: “Los estudiantes con discapacidad ‘no rinden’ como los demás, y si repiten de año no pasa nada.”

Realidad: Este mito refleja **bajas expectativas** y una visión limitada del progreso. A veces se asume que, si un alumno con discapacidad intelectual u otra condición no alcanza los estándares académicos convencionales, *“no pasa nada”* por dejarlo repetir cursos o por no promoverlo: total, *“su aprendizaje es diferente”*. La realidad es que todas las dimensiones del desarrollo de ese estudiante se ven afectadas negativamente cuando es retenido injustificadamente. Según Asdown, hacer repetir el año a un alumno con discapacidad *enfoca la situación solo en lo académico y olvida otras dimensiones vitales*, como las habilidades sociales y la autoestima, (ASODOWN, 2023) Al perder a sus compañeros de edad, el niño pierde referentes y amigos, lo que puede provocar aislamiento. Además, al etiquetarlo como “no competente”, se refuerza en él una imagen de sí mismo negativa, minando su motivación.

Los educadores inclusivos argumentan que es preferible aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas (adecuaciones curriculares, evaluaciones flexibles, refuerzo personalizado) que retener al estudiante. El éxito educativo no debe medirse solo con notas, sino también en términos de desarrollo personal y social. Hay numerosos casos de estudiantes con discapacidad que, con apoyos, lograron graduarse junto a sus pares y desarrollar competencias funcionales importantes, aun si su rendimiento académico medido en exámenes estandarizados fue modesto. La inclusión nos invita a redefinir qué entendemos por “rendir”: no se trata de *uniformar* resultados, sino de que *cada estudiante avance desde su nivel*, alcanzando su máximo potencial. En lugar de hacerles repetir sin un cambio en la metodología (lo cual solo repite también el fracaso), debemos cambiar nosotros la forma de enseñar para que puedan aprender. En definitiva, *sí pasa mucho* cuando un estudiante con discapacidad pierde el año: se afecta su trayectoria educativa y su desarrollo integral, algo que podemos evitar con mayores apoyos y expectativas altas pero realistas.

Mito 5: “La inclusión baja la calidad educativa y es muy costosa.”

Realidad: Este mito suele preocupar a familias y directivos: existe la creencia de que dedicar recursos y tiempo a estudiantes con necesidades educativas hará que baje el nivel académico general, o que implementar la inclusión es demasiado caro. Las experiencias desmienten ambas ideas. Estudios internacionales han mostrado que las escuelas inclusivas no sacrifican la calidad, al contrario, muchas veces la mejoran. ¿Por qué? Porque obligan a los docentes a innovar en sus estrategias para atender distintos ritmos de aprendizaje, lo que redundará en prácticas más efectivas para todos. Por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, las tutorías entre pares, el uso de tecnología educativa adaptativa, son herramientas que benefician al grupo completo. Lejos de “distraer” a los demás, la presencia de estudiantes con discapacidad suele desarrollar en todos los estudiantes valores de tolerancia, empatía y trabajo en equipo, componentes clave de una educación integral de calidad. Respecto al costo, la inclusión ciertamente requiere inversión en accesibilidad y apoyos (formar docentes, adecuar instalaciones, materiales adaptados, personal de apoyo), pero no es un gasto desproporcionado si se compara con el costo de mantener sistemas segregados. Crear escuelas especiales separadas, o tener docentes de apoyo itinerantes porque solo unos pocos colegios aceptan estudiantes con discapacidad, también es costoso y además ineficiente. Diversos estudios señalan que la educación inclusiva es costo-efectiva en el largo plazo, ya

que un alumno bien incluido tiende a tener mejores oportunidades de empleo y participación social en la adultez, reduciendo costos sociales futuros. Organismos como la UNESCO y el Banco Mundial han argumentado que la inclusión es una inversión social rentable: por cada dólar invertido en acomodaciones razonables, la sociedad recupera múltiples dividendos en productividad y cohesión social. Por otro lado, países que han avanzado en inclusión (p. ej., algunas regiones de Canadá, los países nórdicos) logran excelentes resultados académicos generales, derribando la noción de que la calidad decae. En Colombia, aunque persisten desafíos de financiamiento, iniciativas como las del Ministerio de Educación y fundaciones (Saldarriaga Concha, Asdown, entre otras) han demostrado con proyectos piloto que con un uso eficiente de recursos (por ejemplo, formando “docentes líderes” en inclusión que luego capacitan a sus colegas, o implementando diseños universales de aprendizaje que no implican elevados costos) sí es viable financiar la inclusión con resultados positivos. La voluntad política y la correcta asignación presupuestal son claves para que el costo no sea excusa; donde se han priorizado los recursos, la inclusión ha avanzado sin detrimento de la calidad.

Tabla 2.

Mitos y realidades de la inclusión educativa

Mito	Realidad
Los estudiantes con discapacidad “no rinden, no pueden aprender”	Con adaptaciones didácticas, todos progresan (Asdown Colombia, 2022; Saldarriaga Concha, 2023).
Solo un experto médico, terapeuta o psicólogo puede enseñarles	La clave es la pedagogía inclusiva y la actitud del docente (Tomlinson, 2017; Asdown Colombia, 2022).
La inclusión es exclusivamente para estudiantes con discapacidad.	Beneficia a todos, incluyendo estudiantes de diversas culturas, géneros y talentos (RREI, 2023).
Atender a estudiantes con necesidades especiales degrada el nivel general y baja la calidad de la educación.	Las prácticas inclusivas mejoran la enseñanza global y fomentan valores de empatía y colaboración (Rogers, 2006; Renzulli & Reis, 2014).
Adaptar escuelas es prohibitivamente caro.	La inversión en inclusión resulta rentable a largo plazo y es más económica que mantener sistemas segregados (Banco Mundial, 2018).

Fuente. Elaboración propia.

Existen más mitos (por ejemplo: “los estudiantes con discapacidad siempre requieren materiales muy simplificados”, “incluir a un niño con discapacidad va a distraer o retrasar a los demás”, etc.), pero los expuestos arriba son de los más frecuentes. Lo importante es asumir una mirada crítica frente a estas creencias: muchas provienen de prejuicios históricos

o del desconocimiento de experiencias exitosas de inclusión. Al “derribar” estos mitos, se abre la puerta a construir prácticas inclusivas con convicción, entendiendo que la inclusión *sí es posible* y beneficiosa cuando se realiza con los apoyos y actitudes adecuadas. De hecho, organizaciones expertas en inclusión, como la *Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI)* en Latinoamérica, han lanzado publicaciones específicamente para discutir y desmentir estos mitos, brindando herramientas a docentes y comunidades educativas para avanzar hacia la inclusión real (Ramírez et al., 2023). En conclusión, los mitos son *barreras actitudinales* que debemos superar mediante información, formación y la visibilización de historias positivas. A continuación, con los fundamentos claros y mitos desmontados, examinaremos qué dicen las normativas sobre inclusión y qué tan viable es su implementación en el contexto internacional y colombiano.

1.2. Marco Normativo Internacional y Nacional sobre Inclusión

La inclusión no es solo un ideal pedagógico o social, sino también un mandato legal respaldado por normas internacionales y nacionales. En este apartado se revisan las principales disposiciones internacionales (que sirven de guía y compromiso global) y las colombianas, enfatizando de manera reflexiva la viabilidad de estas normativas y haciendo una lectura crítica de su aplicación real.

Normativa Internacional: Varios hitos internacionales han cimentado el paradigma de la educación inclusiva. Un punto de partida histórico fue la Declaración de Salamanca (1994), resultado de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por UNESCO. Esta declaración marcó un consenso global en favor de la “*escuela para todos*”, instando a los países a garantizar que todos los niños, sin excepción, tengan acceso a escuelas regulares que acojan la diversidad (UNESCO & Ministerio de Educación de España, 1994). Posteriormente, en el año 2006, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) se convirtió en el instrumento jurídico internacional más influyente en esta materia. La CDPD, ratificada ya por 185 países (incluyendo a Colombia), establece en su Artículo 24 que los Estados deben asegurar un “*sistema de educación inclusivo a todos los niveles*” y garantizar desde la primera infancia el acceso a una educación gratuita y de calidad en igualdad de condiciones para las personas con discapacidad. Este artículo prohíbe explícitamente la exclusión del sistema educativo

general por motivos de discapacidad y exige proporcionar *ajustes razonables* y *apoyos necesarios* para lograr la inclusión efectiva. En otras palabras, a partir de la CDPD, la inclusión educativa pasó de ser una recomendación a ser considerada un derecho vinculante en el derecho internacional de los derechos humanos.

Diversas agencias de la ONU y organizaciones internacionales han desarrollado lineamientos técnicos para apoyar este cambio. La UNESCO, en sus *Directrices para la inclusión* (UNESCO, 2005) y políticas posteriores, define estrategias para transformar los sistemas educativos, como ya mencionamos en la definición. La Agenda Educación 2030 (Derivada de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU) incluye la meta de “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad*” (ODS4), dando a la inclusión un rol central en el desarrollo global. Asimismo, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020* de UNESCO estuvo dedicado enteramente a la inclusión, subrayando que no solo la discapacidad, sino muchas otras condiciones (género, pobreza, origen étnico, áreas rurales, migración, etc.) requieren enfoques inclusivos. Este informe señaló que en muchos países la definición de educación inclusiva todavía se entiende de forma restringida (en el 17% de países solo abarca discapacidad, por ejemplo), y urgió a adoptar una visión más amplia. También destacó buenas prácticas y casos exitosos para guiar a los estados.

Por otro lado, informes especializados del *Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos* (como el citado en 2013) han criticado las brechas entre la norma y la realidad, afirmando que aún existe una deuda considerable con los estudiantes con discapacidad a nivel mundial. La ONU ha instado repetidamente a los países (especialmente en Latinoamérica) a “*transformar sus sistemas educativos*” para hacer efectivas las promesas de la CDPD. En resumen, internacionalmente existe un marco robusto: acuerdos declarativos, un tratado vinculante (CDPD) y numerosas guías técnicas. Sobre el papel, la dirección es clara y los países están comprometidos; sin embargo, la efectividad de estos lineamientos depende de cómo se apliquen a nivel nacional.

Normativa en Colombia: Colombia ha sido parte de estos compromisos globales y ha desarrollado su propio andamiaje legal para la inclusión. Destacan las siguientes normas y políticas:

- **Constitución Política (1991):** consagra en términos generales el derecho a la educación para todos y la igualdad, sentando bases para políticas inclusivas (aunque en 1991 aún no se usaba ese término, se hablaba de integración escolar de personas con limitaciones).
- **Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación):** si bien anterior a la CDPD, esta ley incluyó disposiciones sobre atención a personas con “limitaciones o capacidades excepcionales”, promoviendo su integración a la educación regular siempre que fuera posible, con apoyos de la educación especial. Fue un primer paso, aunque manejaba todavía un enfoque más integracionista que inclusivo.
- **Ley 1346 de 2009:** mediante esta ley, Colombia aprueba la CDPD de la ONU, elevando sus disposiciones (incluyendo el Art. 24 de educación inclusiva) al ámbito interno. Desde 2009, por tanto, el país asumió formalmente la obligación de desarrollar un sistema educativo inclusivo.
- **Ley Estatutaria 1618 de 2013:** esta es una norma clave, ya que establece las disposiciones para “*garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*” en Colombia. En particular, el Artículo 11 de la Ley 1618 ordena asegurar la inclusión educativa de las personas con discapacidad en todos los niveles, con los ajustes razonables y apoyos requeridos. La ley obliga al Estado a implementar políticas de educación inclusiva y accesibilidad en el sistema educativo, alineadas con la CDPD. Se trata de una ley estatutaria, lo que le da un peso especial en el marco legal colombiano (por su jerarquía en derechos fundamentales).
- **Decreto 1421 de 2017:** es la normativa reglamentaria más detallada en materia de educación inclusiva en Colombia. Este decreto “reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva” en la educación preescolar, básica y media. En esencia, desarrolla lo establecido por la Ley 1618 art. 11. El Decreto 1421 es considerado un hito porque por primera vez en el país se establecen con claridad las obligaciones específicas de colegios, secretarías de educación y Ministerio para garantizar la inclusión. Por ejemplo, define que *todos* los establecimientos educativos – públicos y privados – deben matricular y atender a estudiantes con discapacidad, proporcionando los apoyos pedagógicos necesarios;

que las entidades territoriales (departamentos, municipios) son responsables de organizar la oferta educativa inclusiva en su jurisdicción (asegurando recursos, personal de apoyo, etc.); que se deben hacer ajustes razonables en currículos, metodologías y evaluaciones según cada caso; que se establecerán planes individuales de ajustes razonables (PIAR) para estudiantes que lo requieran; y elimina la noción de “escuelas de educación especial” sustituyéndola por modalidades inclusivas (incluso para estudiantes sordos mediante la oferta bilingüe-bicultural, entre otras). El Decreto 1421, en vigor desde 2017, representa “*la regulación más novedosa y detallada*” sobre el derecho a la educación inclusiva en Colombia. Además, deja claro que la inclusión *no es una moda pasajera*, sino un derecho respaldado al más alto nivel (CDPD y Ley estatutaria) y que “llegó para quedarse”.

- **Otras normas y políticas:** Junto a lo anterior, Colombia cuenta con lineamientos complementarios: el *Decreto 366 de 2009* (anterior al 1421, regulaba la educación para personas con necesidades especiales, pero bajo un modelo integrador que ha sido superado por el 1421), la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social (Conpes 166 de 2013, que incluye educación), y programas del Ministerio de Educación enfocados en inclusión (por ejemplo, los “*Programas de Educación Flexible*”, la estrategia de “*Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)*” promovida en años recientes, etc.). Asimismo, existen guías pedagógicas oficiales como el documento “*Inclusión y Equidad: Hacia la construcción de una educación para todos*”, que ofrece orientaciones técnicas a colegios para la inclusión. A nivel territorial, algunas Secretarías de Educación han emitido circulares o adoptado *políticas locales de educación inclusiva*, creando redes de apoyo entre instituciones.

En síntesis, Colombia cuenta con un marco normativo amplio que propicia la inclusión. Sobre el papel, el país ha acogido los estándares internacionales y los ha plasmado en leyes y decretos progresistas. Sin embargo, surge la pregunta: ¿qué tan viable y real ha sido implementar esas normas en la práctica? A continuación, analizaremos de forma crítica los avances y desafíos en la aplicación efectiva de este marco normativo, tanto en Colombia como en otros contextos, con el fin de reflexionar sobre su viabilidad.

1.3. Viabilidad y Retos en la Implementación de la Normativa Inclusiva

Contar con leyes y políticas inclusivas es un gran paso, pero el verdadero desafío está en llevar esos mandatos a la realidad cotidiana de las escuelas y comunidades. En este sentido, es necesario hacer una lectura crítica: ¿Qué tan viable ha sido implementar la inclusión según lo estipulado en las normas? ¿Qué obstáculos persisten, y qué condiciones se requieren para que el marco normativo se traduzca en cambios sustanciales?

A nivel internacional, muchas naciones enfrentan la brecha entre la política y la práctica. Como señalaba un informe de la ONU, en Latinoamérica *“los países de la región siguen excluyendo a las personas con discapacidad de los sistemas educativos, o sosteniendo instituciones de educación especial”* paralelas, a pesar de haber ratificado la CDPD, (REEI, 2023). Esto indica que, aunque la norma exige un *sistema único inclusivo*, en la práctica subsiste un modelo dual: por un lado, la escuela regular que no siempre está preparada o dispuesta a recibir a todos; por otro, la escuela especial que continúa operando para quienes quedan fuera. La ONU ha urgido a abandonar estas formas segregadas, pero admite que *“esto continúa siendo una deuda pendiente, (REEI,2023)*. Las razones de este desfase son diversas: a veces falta de recursos, a veces inercia institucional o falta de voluntad política para cerrar instituciones especiales y reconvertir el sistema, a veces resistencias culturales (docentes o familias que creen que el modelo anterior era “mejor” para ciertos niños).

En el caso de Colombia, la situación refleja luces y sombras. Por el lado positivo (avances): el país ha visto crecer la matrícula de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares en los últimos años, apoyado por programas como “Todos a Aprender” que incluyen enfoque inclusivo, o proyectos de cooperación internacional (por ejemplo, la campaña conjunta de Asdown Colombia y Fundación Saldarriaga Concha en 2014 promovió la sensibilización de comunidades educativas sobre el derecho a la inclusión. Asimismo, el Decreto 1421 de 2017 corrigió vacíos de la normativa previa: antes de 2017, muchos colegios se escudaban en la falta de regulación clara para no admitir estudiantes con discapacidad; ahora, con el Decreto, *todas* las escuelas están obligadas a hacerlo y las Secretarías de Educación deben proveer apoyos, lo cual es un progreso en la regulación. De hecho, dicho decreto ha sido destacado por su innovación en al menos 10 aspectos – desde la responsabilidad de las autoridades locales en la oferta inclusiva, hasta la introducción de modalidades flexibles (bilingüe-

bicultural para población sorda, por ejemplo) – que lo ponen a la vanguardia regional en términos de diseño normativo. También ha habido reconocimiento de esfuerzos: en 2024, la Fundación Saldarriaga Concha recibió premios a la inclusión global, reflejando que en Colombia existen iniciativas de alto nivel en marcha (Fund. Saldarriaga Concha, 2024).

Sin embargo, en la implementación práctica aún persisten retos importantes. Expertos en educación inclusiva en Colombia señalan varios desafíos recurrentes, entre ellos:

- **Recursos insuficientes y desigualdades regionales:** A pesar de la obligación legal, no todas las Secretarías de Educación cuentan con presupuesto adecuado para dotar a las escuelas de los apoyos necesarios. En zonas rurales o municipios pequeños, suele haber carencia de docentes de apoyo, materiales adaptados o incluso infraestructura básica accesible. La falta de rampas, de transporte escolar adaptado o de intérpretes de lengua de señas, por ejemplo, dificulta materializar la inclusión a plenitud. Juan F. Cortés (2024) observa que la implementación del Decreto 1421 enfrenta “*desafíos significativos, especialmente en áreas con recursos limitados*”, pues la falta de fondos y de personal especializado obstaculiza realizar los ajustes necesarios. En otras palabras, el financiamiento sigue siendo un punto crítico: la ley manda, pero sin recursos asignados, las instituciones educativas quedan sin capacidad real para cumplirla.
- **Formación docente y cambio de mentalidad:** Aunque se han dado capacitaciones, muchos docentes en ejercicio manifiestan no sentirse preparados para la inclusión (recordemos el mito “no me formaron para esto”). Las escuelas normales y facultades de educación apenas en años recientes incorporaron con más fuerza el tema de educación inclusiva en sus currículos, lo que significa que una gran cantidad de maestros formados décadas atrás no tuvieron esa preparación inicial. Implementar la normativa requiere capacitación continua. El Decreto 1421 menciona la importancia de la formación, pero en la práctica ha habido limitaciones para llegar a todos los docentes del país. Además, la inclusión implica un cambio cultural: pasar de ver la discapacidad con lástima o miedo, a verla con un enfoque de derechos y potencialidades. Ese cambio de actitud no ocurre solo por mandato legal; requiere liderazgo, sensibilización y tiempo. Todavía se encuentran casos de colegios que,

aunque matriculan a estudiantes con discapacidad para cumplir la norma, los aíslan dentro de la escuela (por ejemplo, teniéndolos siempre con una “sombra” o sacándolos del aula en ciertas materias), lo que demuestra la persistencia de modelos viejos bajo la apariencia de cumplir la ley.

- **Falta de enfoques pedagógicos inclusivos sistematizados:** La normativa colombiana (y los lineamientos internacionales) hablan de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las Comunidades de Aprendizaje, la respuesta a la intervención (RTI), entre otros, como estrategias para hacer efectiva la inclusión en el aula. No obstante, en muchos colegios estos conceptos aún no se conocen o no se aplican de forma consistente. Cortés (2024) criticaba que el Decreto 1421 “*carece de un enfoque específico en intervenciones basadas en la evidencia, como el modelo RTI*”, dificultando identificar y apoyar a los estudiantes con dificultades de manera efectiva. Esto sugiere que las políticas podrían mejorar incorporando guías más concretas sobre metodologías inclusivas, pero también indica que el sistema debe invertir en investigación y difusión de buenas prácticas pedagógicas. Algunas experiencias aisladas (pilotos de aula inclusiva, por ejemplo apoyados por Saldarriaga Concha en ciertas regiones) han producido materiales y evidencias de qué funciona, pero hace falta llevar ese conocimiento a escala nacional.
- **Seguimiento y evaluación de la implementación:** Otro reto es cómo medir el cumplimiento real de la inclusión. Las leyes están, pero se necesita vigilancia y evaluación. El Ministerio de Educación ha desarrollado indicadores de inclusión educativa (por ejemplo, tasa de matrícula de estudiantes con discapacidad en regular, formación docente en el tema, etc.), pero falta robustecer los mecanismos de inspección. El Decreto 1421 asigna a las entidades territoriales funciones de inspección y vigilancia sobre la educación inclusiva, lo cual es positivo; sin embargo, en la práctica pocas Secretarías cuentan con equipos especializados para verificar colegio por colegio que se estén haciendo los ajustes razonables o que no ocurran prácticas discriminatorias. Organizaciones de la sociedad civil, como Asdown, han jugado un rol vigilante: por ejemplo, han acompañado casos de denuncias de familias cuando un colegio niega la matrícula a un niño con síndrome de Down, logrando que

se corrijan esas situaciones. Pero idealmente el sistema debería prevenirlas antes de que ocurran. La rendición de cuentas en inclusión es aún incipiente.

- **Continuidad y transición entre niveles:** La normativa abarca desde preescolar hasta educación superior (en el caso de la CDPD). Se han logrado avances importantes en inclusión a nivel de educación básica, pero persisten brechas en educación media y superior. Muchos jóvenes con discapacidad logran terminar la básica primaria integrados, pero al pasar a la secundaria o media encuentran menos apoyos y mayor riesgo de deserción. Y aún menos son los que llegan a la universidad o formación para el trabajo inclusiva. La viabilidad plena de la normativa se verá cuando haya trayectorias educativas completas inclusivas. Esto requiere coordinar políticas desde la primera infancia hasta la vida adulta (formación técnica, empleo inclusivo, etc.). Por ejemplo, Fundación Saldarriaga Concha ha impulsado programas de inclusión laboral de jóvenes con discapacidad, evidenciando que la cadena inclusión educativa. La inclusión laboral es fundamental para que el esfuerzo educativo se traduzca en autonomía real. Pero normativamente, la inclusión laboral aún es un campo en desarrollo (Ley 361 de 1997 y decretos sobre cuota laboral para personas con discapacidad existen, pero su cumplimiento también es disparate).

La viabilidad de la normativa inclusiva depende de acciones concretas y compromiso sostenido. Colombia y muchos países cuentan ya con un marco legal progresista – es decir, *en el “deber ser”, la inclusión está asegurada*. El desafío está en el “ser” efectivo: en movilizar recursos, formar personas, cambiar actitudes y monitorear resultados para que esas leyes no queden en el papel. Este análisis crítico nos muestra que debemos ser optimistas pero realistas: optimistas, porque el rumbo marcado por las normas es el correcto y hay ejemplos de que sí es posible (como escuelas ordinarias que tras recibir apoyo se han convertido en modelos de inclusión); realistas, porque implementar inclusión es un proceso complejo que enfrenta barreras y resistencias, y solo con constancia se lograrán los cambios culturales y estructurales necesarios.

Aun así, vale la pena resaltar que los esfuerzos no cesan. Cada año surgen nuevas iniciativas, alianzas público-privadas, investigaciones académicas y proyectos liderados por organizaciones no gubernamentales para fortalecer la inclusión. Por ejemplo, la *Red Regional*

por la *Educación Inclusiva (RREI)* en Latinoamérica continúa publicando materiales prácticos para docentes, como la colección “Derribar mitos, construir inclusión”, que en su segundo fascículo aborda justamente la dimensión normativa, brindando orientaciones para aterrizar el derecho en acciones de aula (RREI, 2024). También espacios de diálogo como conversatorios, foros nacionales (el Ministerio de Educación ha organizado congresos de educación inclusiva) ayudan a compartir buenas prácticas. En síntesis, la normativa ofrece el marco y la exigencia; la sociedad en su conjunto (estado, colegios, familias, fundaciones) debe seguir trabajando para que la inclusión sea una realidad cotidiana y no solo una aspiración legal. A continuación, presentaremos algunas experiencias significativas de organizaciones que han aportado a la inclusión, ilustrando cómo esos principios y normas cobran vida en contextos concretos.

1.4. Experiencias Significativas de Inclusión: Lecciones desde la Práctica

Para “*aterrizar*” todo lo discutido, es útil conocer ejemplos tangibles de cómo se ha promovido la inclusión en la práctica. En Colombia, diversas fundaciones y asociaciones han sido pioneras en impulsar proyectos inclusivos, generando aprendizajes valiosos. Presentamos a continuación algunas experiencias notables, principalmente de la Fundación Saldarriaga Concha y Asdown Colombia, que sirven para ejemplificar los logros posibles, así como los obstáculos encontrados y superados en el camino.

- **Fundación Saldarriaga Concha – 50 años por la inclusión:** Esta fundación, creada en 1973, se ha dedicado por décadas a transformar a Colombia en una sociedad inclusiva, con énfasis tanto en personas con discapacidad como en personas mayores. Entre sus líneas de trabajo destaca la educación inclusiva. Saldarriaga Concha ha colaborado con el Ministerio de Educación y Secretarías en proyectos como la formación de docentes a gran escala (ya mencionada “Maestros por la Inclusión”), la elaboración de recursos pedagógicos accesibles, y la asistencia técnica a colegios para implementar planes de inclusión. Una experiencia exitosa fue su programa de “Escuelas Incluyentes”: durante varios años acompañaron a instituciones educativas públicas en distintas regiones para desarrollar modelos inclusivos. Esto implicó desde adecuar infraestructura (instalar baños accesibles, rampas, señales en braille), hasta capacitar a todo el personal de la escuela en temas de discapacidad, diseñar

adaptaciones curriculares individualizadas y vincular a las familias en el proceso. Los resultados reportados incluyeron mejoras en el desempeño escolar de estudiantes con discapacidad, pero también un impacto positivo en la escuela entera – clima escolar más respetuoso, metodologías más creativas y colaborativas, incluso incremento en la matrícula de la escuela al ganar prestigio en la comunidad. Otra área que la Fundación ha trabajado es la transición a la vida adulta: por ejemplo, con su proyecto “*Manos y Pensamiento*” lograron la inclusión de estudiantes sordos en programas de educación media técnica, combinando educación bilingüe (lengua de señas + español escrito) con formación para el trabajo, facilitando que jóvenes sordos se gradúen con competencias laborales. Este proyecto recibió reconocimientos y demostró que con apoyos adecuados (intérpretes, ajustes en evaluaciones) los estudiantes sordos pueden cursar con éxito estudios más allá de lo básico, algo que antes era muy limitado. La Fundación Saldarriaga Concha, en suma, ofrece un modelo de cómo una organización civil puede apoyar la implementación de la normativa inclusiva, actuando como puente entre las políticas públicas y la realidad de las escuelas. Ha sido tal su impacto que, como se mencionó, en 2024 recibió tres reconocimientos en los *Premios a la Inclusión Global*, lo que evidencia que sus prácticas están a la altura de estándares internacionales (Fund. Saldarriaga Concha, 2024).

- **Asdown Colombia – Lucha por derechos y cambio de mentalidad:** Asdown (Asociación Colombiana de Síndrome de Down) es una organización de familias y personas con discapacidad intelectual que desde hace más de 15 años trabaja por la inclusión plena de las personas con discapacidad intelectual. Aunque su nombre hace alusión al síndrome de Down, ellos aclaran: “*nuestra razón de ser está enfocada en la lucha por los derechos de todas las personas con discapacidad intelectual*”. En el campo educativo, Asdown ha sido una voz crítica y propositiva. Por un lado, acompaña casos individuales: asesora a padres que buscan matricular a sus hijos con discapacidad intelectual en escuelas regulares, brinda apoyo legal cuando hay vulneración de derechos (por ejemplo, han logrado mediante acciones legales que estudiantes con discapacidad sean admitidos en colegios que inicialmente los rechazaban). Por otro lado, Asdown realiza incidencia política: participó activamente en la elaboración del Decreto 1421 de 2017, llevando la voz de las familias a la mesa

de discusión. También promueve campañas de sensibilización: en 2014, junto con Saldarriaga Concha, lanzaron la campaña nacional “*Educación para Todos, con y sin discapacidad, en sus escuelas inclusivas*”, que incluyó eventos públicos, difusión en medios y producción de materiales pedagógicos para difundir el mensaje de que la educación inclusiva es un derecho. Asdown ha creado incluso espacios de formación innovadores, como podcasts y conversatorios virtuales (su *podcast* “*ABC de la educación inclusiva*” ha sido un recurso para docentes y padres donde explican conceptos, leyes y orientaciones prácticas).

Una de las contribuciones más interesantes de Asdown son sus documentos sobre mitos de la educación inclusiva (ya citados anteriormente): en su blog y redes sociales han publicado infografías y artículos derribando esos mitos con lenguaje sencillo, logrando llegar a miles de personas y “*viralizando*” la idea de que la inclusión beneficia a todos. Una publicación particular, titulada “*Mitos de la educación inclusiva*” (Asdown, 2022), contrastó los mitos con la realidad y fue ampliamente compartida entre comunidades educativas, ayudando a cambiar percepciones. Además, Asdown representó a la sociedad civil colombiana en foros internacionales: por ejemplo, en 2023 expuso en una conferencia especial de la ONU sobre inclusión educativa, mostrando logros y desafíos de Colombia. Este intercambio internacional les ha permitido traer también buenas prácticas de otros países (como modelos de apoyo entre escuelas, o sistemas de tutoría entre estudiantes). En resumen, Asdown Colombia muestra cómo la colaboración de familias y activistas es crucial para impulsar la inclusión: su cercanía a las realidades concretas les permite detectar dónde las normas no se cumplen, y su perseverancia ha logrado tanto resolver casos individuales como generar cambios sistémicos y culturales.

- **Otras experiencias y fundaciones:** Si bien Saldarriaga Concha y Asdown son referentes, no son los únicos. Por ejemplo, la *Fundación Pies Descalzos* (creada por Shakira) ha incorporado principios de inclusión en los colegios que apoya, integrando a niños vulnerables y con necesidades especiales en entornos de alta calidad pedagógica. La *Fundación ONCE* en Colombia (filial de la organización española para ciegos) colaboró con el Gobierno para proveer bibliotecas accesibles y

tecnologías para estudiantes con discapacidad visual, demostrando cómo la accesibilidad tecnológica expande oportunidades. La *Asociación Colombiana de Autismo* ha capacitado a profesores en estrategias para integrar a estudiantes dentro del espectro autista en aulas regulares, con resultados alentadores en ciudades como Medellín. Asimismo, colegios innovadores – tanto públicos como privados – han surgido como laboratorios de inclusión.

De todas estas experiencias se derivan lecciones prácticas: la importancia de la colaboración (entre gobierno, ONG, familias, escuelas), la necesidad de innovar (no quedarse en métodos tradicionales, sino buscar alternativas pedagógicas), el valor de la sensibilización (cada historia de éxito de un estudiante incluido ayuda a convencer a más personas), y la relevancia de la perseverancia (muchos proyectos piloto tuvieron tropiezos iniciales, pero con persistencia lograron consolidarse y escalar). También se evidencian desafíos comunes, como la sostenibilidad en el tiempo (al terminarse los proyectos o fondos, ¿continúa la práctica inclusiva?), la replicabilidad (¿cómo llevar el éxito de una escuela a miles de escuelas?), y la necesidad de un enfoque integral (inclusión educativa conectada con inclusión social, cultural, laboral).

Las experiencias significativas en Colombia y otros países nos muestran que la inclusión es viable y genera resultados positivos, siempre que exista un apoyo consistente y convicción. Ver casos reales ayuda a disipar dudas: es inspirador comprobar que estudiantes que antes habrían sido excluidos hoy están *aprendiendo, compartiendo con sus pares, graduándose y mirando hacia un futuro con más posibilidades*. Estas historias refuerzan la idea de que, aunque los retos son reales, los *beneficios de la inclusión* – en términos humanos, educativos y sociales – valen el esfuerzo. A continuación, cerraremos el capítulo con una recapitulación práctica, resumiendo los aprendizajes principales y ofreciendo recomendaciones y reflexiones finales sobre cómo avanzar en la construcción de entornos verdaderamente inclusivos.

Glosario de Términos Clave

Para facilitar la comprensión, a continuación, se presenta un glosario con definiciones claras de algunos términos fundamentales relacionados con la inclusión, tal como se han manejado en este capítulo:

- **Educación Inclusiva:** Proceso educativo que busca *atender la diversidad de todos los estudiantes*, incrementando su participación en el aprendizaje y la vida escolar, eliminando cualquier forma de exclusión. Supone transformar el sistema educativo (prácticas, políticas y culturas escolares) para que se adapte a las necesidades de cada estudiante, incluyendo especialmente a aquellos históricamente marginados (por discapacidad, etnia, género, etc.)
- **Necesidades Educativas Especiales (NEE):** Término tradicionalmente usado para referirse a las necesidades adicionales de apoyo que pueden tener algunos estudiantes (por ejemplo, por una discapacidad o dificultad de aprendizaje). En el enfoque moderno de inclusión, se prefiere hablar simplemente de necesidades de apoyo o barreras para el aprendizaje, enfatizando que dichas necesidades surgen de la interacción del estudiante con un entorno poco adaptado, más que de una “deficiencia” individual.
- **Barreras para el Aprendizaje y la Participación:** Son obstáculos que dificultan o impiden que algunos estudiantes aprendan o participen plenamente. Pueden ser de diversa índole: físicas (p.ej., escaleras sin rampa), comunicativas (p.ej., falta de materiales en braille o lengua de señas), pedagógicas (metodologías rígidas que no se adaptan a distintos estilos de aprendizaje), actitudinales (prejuicios, expectativas bajas), socioeconómicas, entre otras. La inclusión busca identificar y eliminar estas barreras, para lo cual a menudo se requieren ajustes y apoyos.
- **Ajustes Razonables:** Adaptaciones o modificaciones necesarias y adecuadas (que no imponen una carga desproporcionada) para garantizar que una persona con discapacidad pueda disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones. En educación, ejemplos de ajustes razonables son: adaptar un examen (dar más tiempo, usar formato accesible), modificar la forma de impartir una lección (uso de apoyos visuales, lectura fácil), cambiar la ubicación de un aula a un primer piso, etc. La

obligación de realizar ajustes razonables está establecida en la CDPD y en la ley colombiana, y su omisión constituye una forma de discriminación.

- **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** Enfoque de diseño curricular que desde el inicio planifica la enseñanza para que sea accesible y útil para la mayor diversidad de estudiantes posible. Implica ofrecer múltiples formas de presentar la información, múltiples maneras de que los estudiantes expresen lo que saben, y múltiples vías de motivación y participación. Con el DUA se busca minimizar la necesidad de adaptaciones individuales posteriores, porque la enseñanza ya está concebida con *flexibilidad universal*.
- **Educación inclusiva:** Proceso que “permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reduce la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (UNESCO, 2005, p. 10).
- **Exclusión:** Negación de acceso al sistema general de enseñanza (Smith & Porter, 2018).
- **Segregación:** Enseñanza en entornos separados para determinados grupos (Smith & Porter, 2018).
- **PIAR:** El Plan individual de ajustes razonable es un documento estratégico y personalizado que detalla las adaptaciones necesarias en currículo, metodología, recursos y/o ambiente educativo para garantizar la plena participación y aprendizaje de un estudiante con necesidades específicas
- **Integración vs. Inclusión:** La *integración* es un modelo anterior donde el estudiante con discapacidad es colocado en la escuela regular, pero *debe adaptarse* al sistema existente, a veces recibiendo apoyo extra para “alcanzar” al resto, sin que la escuela cambie su forma de operar. La *inclusión*, por el contrario, implica que sea la escuela la que se adapta al estudiante, cambiando lo que haga falta (metodologías, actitudes, organización) para acogerlo plenamente. En la integración, la responsabilidad del éxito recaía más en el estudiante (“que se integre”); en la inclusión, la responsabilidad recae en el sistema (“que incluya”). La inclusión también supera la integración en que

no crea espacios separados ni currículos alternos, sino un único currículo flexible para todos.

- **Educación Especial:** Tradicionalmente, se refiere al sistema educativo separado (escuelas o aulas especiales) destinado a estudiantes con ciertas discapacidades o condiciones. En la visión actual de derechos, la educación especial debe reconvertirse en apoyos a la educación inclusiva, es decir, sus profesionales y recursos deben apoyar a las escuelas regulares para atender la diversidad, en lugar de funcionar en paralelo. En Colombia, el Decreto 1421/2017 establece que no debe haber “oferta educativa segregada”; incluso las antiguas escuelas especiales deben transformarse en centros de recursos o enfoques inclusivos.
- **Escuela Regular (o Escuela Común):** Es la escuela convencional del sistema educativo general, a la que asisten la mayoría de estudiantes sin etiquetarlos. En el contexto inclusivo, todas las escuelas regulares deben volverse “escuelas inclusivas”, atendiendo también a aquellos que antes derivaban a educación especial. El término “común” o “regular” simplemente las distingue de las especiales o segregadas.
- **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD):** Tratado internacional adoptado por la ONU en 2006 y ratificado por Colombia en 2009 (Ley 1346), que reconoce derechos humanos específicos para personas con discapacidad, con enfoque de inclusión en todos los ámbitos. Su Artículo 24 garantiza el derecho a la educación inclusiva. Este tratado es fundamental porque obliga legalmente a los Estados a avanzar hacia la plena inclusión y sirve de marco para juzgar si las políticas nacionales están alineadas con los estándares de derechos humanos.
- **Ley 1618 de 2013 (Colombia):** Ley estatutaria colombiana que desarrolla los derechos de las personas con discapacidad. En materia educativa, ordena la inclusión en el sistema regular, la accesibilidad del entorno educativo, la formación de docentes en atención a la diversidad, entre otros aspectos. Es una norma de alto nivel que guía decretos reglamentarios como el 1421.

- **Decreto 1421 de 2017 (Colombia):** Decreto reglamentario que establece las condiciones específicas para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en Colombia. Define responsabilidades de todos los actores del sector educativo para asegurar matrícula, participación y aprendizaje de dichos estudiantes en escuelas regulares con los apoyos necesarios. Introduce modalidades como la oferta educativa bilingüe-bicultural para sordos, la posibilidad de apoyos itinerantes, flexibilizaciones curriculares. Es la norma técnica central que los colegios y autoridades siguen actualmente para implementar inclusión.
- **Asistencia Educativa / Apoyo Pedagógico:** Son los recursos humanos de apoyo que complementan la labor del docente de aula en un contexto inclusivo. Ejemplos: codocentes de apoyo educativo inclusivo, intérpretes de lengua de señas, modelantes (para estudiantes sordos), tiflólogos o brailistas (para ciegos), terapeutas ocupacionales o fonoaudiólogos que asesoran a la escuela, etc. El Decreto 1421 prevé la figura de “apoyos pedagógicos” que pueden ser compartidos por varias instituciones, y que son cruciales para brindar atención adecuada a necesidades específicas dentro de la escuela regular.
- **Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI):** Alianza de organizaciones de sociedad civil latinoamericanas que promueven el derecho a la educación inclusiva en la región. La RREI produce investigaciones, acompaña litigios estratégicos, y elabora material formativo (como la colección “Derribar mitos, construir inclusión”). Asdown Colombia es miembro de esta red. Es mencionada en este capítulo porque representa los esfuerzos colaborativos transnacionales para impulsar la inclusión más allá de las fronteras nacionales, compartiendo experiencias y conocimientos.
- **Inclusión Social:** Concepto amplio que refiere al proceso de garantizar que todos los grupos poblacionales (no solo en educación, sino en empleo, salud, participación ciudadana, etc.) tengan oportunidades y acceso equitativos. La inclusión educativa es una faceta de la inclusión social. Una *sociedad inclusiva* es aquella que elimina obstáculos de discriminación y permite que todos sus miembros contribuyan y se beneficien del desarrollo en igualdad de condiciones.

Con la etapa de “Condicionamiento Inicial: Revisando Actitudes, Desmontando Mitos y Trazando la Ruta” ya superada, contamos con el firme armazón necesario para afianzarnos en el gran reto de escalar esta montaña. Hemos asentado los cimientos éticos y pedagógicos de la inclusión, desmontado creencias erróneas y conocido las leyes que la respaldan mientras mirábamos con realismo las pendientes por superar. Además, las experiencias reales que exploramos nos han demostrado que una educación inclusiva no solo es posible, sino profundamente enriquecedora: cada aula transformada siembra las semillas de una sociedad más justa y cohesionada. Con todo lo aprendido, nuestros bastones de conocimiento, inspiración y espíritu crítico están listos para impulsarnos hacia la siguiente etapa de avance. Ahora, firmes en este campamento de base, aferrados a la convicción de que la inclusión beneficia y humaniza a todos, nos preparamos para continuar el reto.

¿Qué aprendimos? Recapitulación práctica

1. **Fundamentos claros:** Inclusión = derecho + equidad + participación (UNESCO, 2005).
2. **Acciones inmediatas:**
 - Formar equipos de apoyo interdisciplinar (docentes, psicólogos, profesionales de salud).
 - Utilizar DUA y ajustes razonables en cada clase (CAST, 2018).
 - Solicitar recursos basados en normativa (Decreto 1421, art. 2).
3. **Recursos clave:**
 - Guías MEN (2017); portales UNESCO (2020); materiales de Asdown y Saldarriaga Concha.
 - Redes de docentes inclusivos (RREI, 2023).
4. **Avances:**
 - Aumento de matrícula inclusiva en Colombia (+50% en 10 años; MEN, 2021).
 - Reconocimientos internacionales a proyectos locales.
5. **Retos:**
 - Equidad regional: garantizar apoyos en zonas rurales.
 - Cambio cultural: formación continua y sensibilización.
 - Monitoreo: fortalecer inspección y evaluación de políticas.

CAPÍTULO 2

EQUIPO ESENCIAL: HERRAMIENTAS Y RECURSOS PEDAGÓGICOS

*“La implacable montaña te obliga a respetar tanto tus herramientas como tu ingenio.”
Sir Chris Bonington (2002, p. 103)*

Con el “condicionamiento inicial” ya superado, donde identificamos y derribamos prejuicios, desmentimos mitos y trazamos nuestro mapa legal, estamos preparados para equiparnos y avanzar hacia la verdadera ascensión. Tal como Reinhold Messner (1989) describió en *The Crystal Horizon*, el alpinista no escala el Himalaya únicamente para conquistar la cumbre, sino para liberarse de “vestigios autoimpuestos, pesos no deseados y limitaciones imaginarias” (p. 23). De igual manera, ahora que nuestra mente inclusiva ha sido aclimatada, pasamos al capítulo técnico: el Kit de Supervivencia que convertirá la inclusión educativa en un terreno dominable, paso a paso.

En el monte Everest, los escaladores comienzan cargando solo lo esencial, y aprenden a desplegar su equipo gradualmente a medida que ascienden y enfrentan nuevas crestas (Hillary & Tenzing, 1955). Aquí sucede algo análogo: presentaremos herramientas y recursos básicos que, aunque simples en su concepción, tendrán un impacto inconmensurable no solo en el aula, sino en nuestra práctica diaria y en la forma en que nos relacionamos con la diversidad. Estudios en neurociencia educativa confirman que estos recursos, al ser aplicados con constancia, mejoran la motivación y la participación de todos los estudiantes (CAST, 2018).

No olvidemos que, al igual que los sherpas del Himalaya guían al alpinista cargado de dudas a través de grietas traicioneras, nosotros partimos de un ADN solidario y creativo que nos impulsa a generar soluciones intuitivas. Las herramientas de este capítulo son solo el kit básico: con ellas avanzaremos hasta dominar las rutas más complejas y, con la práctica, innovar nuestros propios métodos. Así, con la mochila bien ajustada y el espíritu listo para la siguiente pendiente, pongámonos en marcha. ¡Avanti, que nuestra cumbre inclusiva nos espera!

A nivel operativo, la inclusión educativa en Colombia cuenta con dos herramientas fundamentales, que además son de carácter obligatorio según la normativa vigente: el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR). Estas

herramientas no solo están reglamentadas por la ley, sino que también son supervisables, auditables y exigibles por parte de todas las Secretarías de Educación del país. De acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, tanto coordinadores como docentes, sin importar si trabajan en instituciones públicas o privadas, deben implementar estas estrategias como parte de su ejercicio pedagógico (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Sin embargo, esta afirmación, aunque sólida en el plano jurídico, se distancia significativamente de la realidad cotidiana de las escuelas. Tal como han señalado diversos estudios (Bermúdez & Rodríguez, 2023; Hernández, 2021), existen múltiples factores que dificultan la materialización de estas herramientas en la práctica. Entre ellos, sobresale la resistencia al cambio, la rigidez estructural y la fuerte tradición homogeneizadora del sistema educativo colombiano.

Este sistema, como ha expuesto Bruner (1997) y más recientemente Hernández (2021), fue diseñado históricamente bajo el paradigma de la estandarización y la normalización. Sus raíces obedecen a la necesidad de uniformizar procesos educativos para atender a grandes masas de estudiantes. Paradójicamente, esta lógica es antagónica al enfoque inclusivo, cuyo núcleo es precisamente reconocer, valorar y atender la diversidad humana (UNESCO, 2020).

Por ello, es necesario dejar claro que la resistencia a la inclusión no debe recaer únicamente sobre el docente como responsable directo. Culpabilizar al maestro ignora la responsabilidad estructural del sistema educativo, de los equipos directivos, de las Secretarías de Educación y del diseño mismo de las políticas educativas. Estas reflexiones serán desarrolladas con mayor profundidad en un apartado posterior de este libro, con el fin de propiciar un análisis justo y crítico que evite convertir al profesorado en el "chivo expiatorio" del fracaso de la inclusión (Bermúdez & Rodríguez, 2023).

Ahora bien, retomando el enfoque práctico, puede afirmarse que el DUA y el PIAR representan, lo que muchos jóvenes de la generación Z denominarían, un auténtico "starter kit" (kit de inicio) para la inclusión educativa. Aunque en un primer momento podrían parecer herramientas opuestas, su verdadera potencia radica en su carácter complementario. El DUA actúa como una estrategia preventiva y universal, mientras que el PIAR se enfoca en intervenciones específicas para estudiantes que enfrentan barreras concretas.

El propósito de este “kit de inclusión” no es simplemente integrar a un estudiante aislado, sino garantizar que todos los estudiantes —con y sin discapacidad— tengan acceso, participación y aprendizaje significativo. Lo esencial no es cumplir con un estándar burocrático, sino eliminar las barreras que perpetúan la exclusión dentro de los sistemas escolares (Rose & Dalton, 2021; UNESCO, 2020).

Este capítulo fue diseñado precisamente para abordar con detalle y claridad —incluso para quienes se inician desde cero en el tema— qué son el DUA y el PIAR, por qué suelen percibirse como herramientas ajenas al maestro, y por qué la sociedad asume erróneamente que todos los docentes los dominan.

Existe, además, una razón pedagógica adicional que justifica la necesidad de explicar minuciosamente estas herramientas: en los niveles de mayor complejidad cognitiva, como es el caso del bachillerato, muchos docentes no son licenciados en educación. Es decir, no han sido formados pedagógicamente, sino que son profesionales de áreas como ingeniería, derecho, contaduría o ciencias naturales, que accedieron al sistema educativo —en algunos casos— por necesidad laboral o vocación tardía, sin contar con formación en pedagogía ni en educación inclusiva (Saldarriaga Concha, 2022).

Este escenario configura un nudo crítico en la educación secundaria, justo donde las necesidades de ajustes razonables son más evidentes, ya que:

- Las metodologías tradicionales están más arraigadas;
- La motivación estudiantil suele ser baja;
- Las barreras curriculares, cognitivas y actitudinales son más severas;

Y, sobre todo, existe un déficit marcado de formación docente en inclusión.

De hecho, como lo documenta Moyano Vanegas et al. (2024), la falta de ajustes razonables en secundaria no solo excluye a estudiantes con discapacidad, sino también a muchos estudiantes sin discapacidad, que presentan dificultades en áreas como matemáticas, ciencias o lenguaje, amplificando la segregación y el abandono escolar. De esta forma, el bachillerato se convierte en el punto más crítico y excluyente del sistema escolar colombiano, donde el desconocimiento del DUA y el PIAR profundiza la brecha educativa. Esta realidad demanda

urgentemente procesos de formación docente más robustos, así como políticas institucionales que respalden la inclusión como una prioridad pedagógica y no solo legal.

Dejando claro, entonces, la importancia de comprender con profundidad el DUA y el PIAR, se espera que, a partir de los conceptos, explicaciones y ejemplos desarrollados en este capítulo, cada docente y miembro de la comunidad educativa cuente con las herramientas y el equipamiento necesario para continuar el ascenso hacia la cumbre de la inclusión educativa. Que este capítulo sea, en ese sentido, un punto de apoyo firme en la escalada, una brújula confiable en el recorrido, y un recordatorio de que cada paso, por pequeño que parezca, acerca a la meta de una educación para todos.

2.1. Diseño universal para el aprendizaje (DUA): tu mínimo vital en la escalada.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como la herramienta estándar de oro en los enfoques inclusivos contemporáneos. Su principio fundamental se resume en una palabra clave: *universal*. El DUA no busca diseñar experiencias de aprendizaje para la mayoría, sino para **todas y todos**. Sin embargo, para muchos docentes, esta idea puede sonar utópica, incluso inalcanzable. "¿Cómo podría diseñar clases que incluyan a 40 o hasta 45 estudiantes en un mismo salón?", es una pregunta frecuente.

Aquí hay una buena noticia: si bien todos los estudiantes son neurodiversos, las redes neuronales que procesan la información comparten estructuras similares. Somos seres humanos con cerebros que, aunque únicos, tienen patrones comúnmente compartidos. Las redes sensoriales, las áreas de asociación, las zonas de implicación emocional y las de acción tienen las mismas bases anatómicas, aunque cada individuo las utiliza de forma distinta (CAST, 2018).

Comprender esto es clave: no se trata de diseñar 45 experiencias individuales, sino de crear estrategias pedagógicas que diversifiquen las formas de involucrar, representar y permitir la acción, favoreciendo que la totalidad pueda acceder al aprendizaje. Esa es la esencia del DUA. Además, el DUA no es una moda pedagógica; se trata de una metodología con respaldo científico, basada en investigaciones de neurociencias cognitivas, psicología educativa y teoría del aprendizaje (Rose & Meyer, 2002; Hall, Meyer & Rose, 2012).

Por supuesto, como toda estrategia, el DUA tiene un alcance determinado. No reemplaza a los ajustes razonables individuales, sino que los complementa. Por ejemplo, un estudiante puede requerir un audífono o un libro en braille, y aun así, beneficiarse de las estrategias DUA que mejoran la comprensión y la participación de todo el grupo.

Muchos docentes podrán descubrir, mientras avanzan en este capítulo, que ya implementan aspectos del DUA sin haberlo denominado así. Esto es comprensible, dado el auge que han tenido las neurociencias en la educación desde la década del 2000, conocida como la "década del cerebro". Hoy existen numerosos cursos, diplomados y posgrados en neuroeducación y neuropsicopedagogía que difunden principios coherentes con el DUA.

Ahora bien, también es cierto que algunos docentes, especialmente de ciencias básicas, muestran resistencia a estas metodologías. Alegan que los estilos de aprendizaje no están respaldados por evidencia o que las estrategias activas fomentan la pérdida de disciplina, pensamiento crítico o profundidad cognitiva. Sin embargo, investigaciones como las de Tokuhamma-Espinosa (2018) y Novak (2019) han demostrado que las estrategias multisensoriales y participativas no solo aumentan la comprensión conceptual, sino que mejoran la motivación y la memoria a largo plazo.

De hecho, el DUA se convierte en una herramienta indispensable en las áreas donde más fracaso escolar se presenta, como las matemáticas, las ciencias y la comprensión lectora (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Si eres un docente que duda de estos enfoques, te invitamos a leer este capítulo con una mente abierta. Quizás descubras que el DUA puede ser un aliado poderoso.

Además, no es una cuestión opcional. En Colombia, el DUA está respaldado legalmente. El Decreto 1421 de 2017 establece que todas las instituciones educativas deben incorporar el Diseño Universal para el Aprendizaje en sus planeaciones para garantizar el acceso, la participación y la calidad educativa para todos los estudiantes. Este marco legal obliga a los colegios a planear con base en el DUA, como parte de su responsabilidad de garantizar una educación inclusiva.

Por tanto, en esta travesía de la inclusión, el DUA es una herramienta esencial que debes llevar en tu "mochila pedagógica". Imagina que estás escalando una montaña: cada estudiante

es un caminante distinto, con sus ritmos y necesidades. El DUA es como esa cuerda de seguridad que te permite adaptarte, sostener a todos y garantizar que ninguno quede atrás. No es una solución mágica, pero sí un recurso probado para construir aulas más justas, accesibles y humanas.

2.2. Origen del DUA

El Diseño Universal del Aprendizaje tiene sus raíces en el concepto de "Diseño Universal" (Universal Design), surgido en el campo de la arquitectura en la década de 1990. Este movimiento, liderado por el arquitecto Ronald Mace, buscaba crear entornos y productos que pudieran ser utilizados por la mayor cantidad de personas posible, sin necesidad de adaptaciones especiales. Un ejemplo claro de Diseño Universal en arquitectura es una rampa de acceso junto a unas escaleras: beneficia tanto a personas en silla de ruedas como a padres con coches de bebé, personas con equipaje pesado o aquellos con movilidad reducida temporal. La esencia es anticipar la diversidad de usuarios y diseñar desde el inicio para la inclusión.

La traslación de este concepto al ámbito educativo fue impulsada por el Center for Applied Special Technology (CAST), una organización sin fines de lucro dedicada a la investigación y desarrollo en educación. CAST reconoció que así como los edificios podían tener barreras arquitectónicas, el currículo tradicional podía presentar "barreras de aprendizaje" que impedían el acceso a estudiantes con diversas necesidades, estilos de aprendizaje o discapacidades. Fue así como, a finales de la década de 1990 y principios de los 2000, se articuló el marco del Diseño Universal del Aprendizaje, adaptando los principios del diseño universal arquitectónico para crear currículos flexibles y accesibles.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un **marco educativo** basado en principios respaldados por la neurociencia para atender la diversidad del alumnado. CAST lo define como una propuesta para *“mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje basándose en lo que sabemos del cerebro humano”*, reconociendo que *“no existen cerebros promedio”* y que cada ruta neuronal es única. El DUA propone planificar la enseñanza considerando desde el inicio una variedad de formas de acceso, de expresión y de motivación, en lugar de remediar las barreras después. Científicamente, se apoya en tres redes cerebrales: la **afectiva** (motivación y compromiso, el *“por qué”* del aprendizaje), la **de reconocimiento** (percepción

y comprensión, el “qué” del aprendizaje) y la **estratégica** (planificación y ejecución, el “cómo” del aprendizaje). Estas redes corresponden a los tres principios DUA: múltiples medios de **compromiso** (engagement), múltiples medios de **representación** y múltiples medios de **acción y expresión**. Por ejemplo, las redes afectivas influyen en que los estudiantes se motiven, por lo que el DUA insta a ofrecer diversas opciones (temas de interés, apoyo emocional, colaboración) para mantener la atención. De igual forma, las redes de reconocimiento sugieren presentar la información de forma multimodal (texto, imágenes, videos, glosarios), y las redes estratégicas indican permitir distintos formatos de expresión (oral, escrito, proyectos prácticos). En suma, el DUA define la enseñanza como un diseño curricular flexible que ofrece opciones desde el inicio, sustentado en evidencia del funcionamiento cerebral.

2.3. Las Redes Neuronales del Aprendizaje (Según el DUA)

Nuestro cerebro funciona como una gran red de autopistas neuronales, donde la información viaja constantemente. El DUA se basa en **tres grandes redes cerebrales** que explican cómo las personas aprenden de maneras distintas:

1. Red de Reconocimiento → El “¿Qué?” del Aprendizaje

Esta red se encarga de reconocer y procesar la información. Nos ayuda a entender lo que vemos, leemos o escuchamos. Por ejemplo: cuando ves una imagen o lees un texto, esta red te ayuda a identificar los objetos, palabras y símbolos.

Ejemplo sencillo:

Un niño aprende qué es un triángulo observando imágenes, tocando figuras, viendo videos o escuchando una explicación.

2. Red Estratégica → El “¿Cómo?” del Aprendizaje

Aquí se activa la capacidad de **planificar, organizar y expresar lo que sabemos**. Esta red nos permite resolver problemas, escribir, hablar o realizar actividades motoras.

Ejemplo

sencillo:

Cuando un estudiante resuelve un problema matemático y luego explica los pasos que siguió, está usando esta red.

3. Red Afectiva → El “¿Por qué?” del Aprendizaje

Es la red relacionada con la **motivación y el interés**. Nos impulsa a involucrarnos o evitar una actividad según nuestras emociones, intereses o necesidades.

Ejemplo

sencillo:

Cuando un estudiante se siente emocionado por un tema que le gusta y presta más atención, está activando esta red.

Tabla 3.

Redes neuronales y principios del DUA

Red Cerebral	Principio DUA	¿Qué significa?
Red Afectiva	Proporcionar múltiples formas de compromiso	Ofrecer distintas formas de motivar a los estudiantes.
Red de Reconocimiento	Proporcionar múltiples formas de representación	Presentar la información de maneras diversas: visual, auditiva, táctil.
Red Estratégica	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	Permitir diferentes maneras de demostrar lo aprendido: escribir, hablar, dibujar, etc.

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Aplicaciones del DUA en los niveles educativos

Preescolar

En educación inicial el DUA busca asegurar que los niños pequeños participen activamente, reduciendo la necesidad de apoyos individuales tardíos. Investigaciones recientes muestran que el DUA puede ser muy efectivo con preescolares: por ejemplo, Lohmann et al. (2023) documentan que el marco UDL es eficaz para atender la diversidad de necesidades en aulas inclusivas tempranas. En la práctica se usan múltiples estrategias sensoriales y lúdicas: por ejemplo, se puede incorporar el interés del niño (como insectos o temas de la naturaleza) al plan de ciencia, o incluir movimiento en las actividades para mantener su atención. Un estudio en Colombia encontró que al diversificar las actividades (uso de recursos visuales, auditivos y manipulativos) aumentó la motivación y atención de los niños, e impulsó la dimensión socioafectiva de todos los actores. En la fase preescolar es típico emplear juegos

colaborativos, canciones, videos cortos y materiales táctiles. El marco legal colombiano enfatiza esta etapa: el Decreto 1421 de 2017 reconoce expresamente el DUA para facilitar “*el acceso, permanencia y participación*” de todos los estudiantes desde inicial

Primaria

En primaria se multiplican las posibilidades del DUA al introducir tecnología y proyectos más estructurados. El docente planea las unidades con opciones variadas: por ejemplo, además de exposiciones orales o libro de texto, se usan audiolibros, multimedia interactiva, infografías o realidad aumentada para explicar los conceptos. Así se atiende tanto a estudiantes con déficits visuales (que pueden escuchar el texto) como con dificultades de lectura (que ven videos ilustrativos) y con intereses variados. De acuerdo con Jiménez et al. (2025), al alinear los tres pilares del DUA con sistemas adaptativos (inteligencia artificial) surge la posibilidad de experiencias educativas más inclusivas y personalizadas en primaria básica. Por ejemplo, aplicaciones inteligentes pueden sugerir recursos alternativos según el ritmo de cada niño. Además, los grupos cooperativos permiten roles diversos (líderes, registradores, explicadores) que aprovechan las fortalezas individuales. En Colombia, los maestros de primaria adaptan los exámenes ofreciendo preguntas de distinta complejidad o diferentes modos de entrega (redacción, oral, visual), siguiendo criterios de flexibilidad curricular exigidos por la política educativa.

Bachillerato (Secundaria)

En secundaria, el DUA se aplica mediante proyectos interdisciplinarios y metodologías activas. Por ejemplo, en la enseñanza de ciencias o historia, se ofrecen temas amplios donde los jóvenes eligen cómo profundizar: unos pueden preparar un video, otros un póster, otros una presentación oral. Se promueve la autoevaluación y la reflexión grupal. Un caso en Argentina ilustra el éxito de este enfoque: en la Escuela EEM N.º2 (Ciudad de Buenos Aires) la directora Carina Corso implementó por años el DUA en bachillerato y logró “*muy buenos resultados*” en inclusión educativa. Los estudiantes trabajaron en estaciones de aprendizaje, recibieron materiales adaptados y evaluaciones diversificadas. A nivel global también hay iniciativas en secundaria que integran diversidad de medios (videos, simulaciones, lecturas en diferentes niveles) para abordar contenidos complejos. En síntesis, en bachillerato el DUA se manifiesta en currículos ampliados y apoyos opcionales, eliminando barreras de aprendizaje para adolescentes.

Universidad

En la educación superior, el DUA se extiende a la planificación de cursos enteros. Se recomienda ofrecer materiales accesibles (textos digitales, vídeos con subtítulos, transcripciones de audio) y alternativas de evaluación (papers, presentaciones, prácticas) para los estudiantes universitarios. Recientes estudios en América Latina señalan la aplicación del DUA en la universidad: por ejemplo, investigaciones en Ecuador reportan la integración de recursos diversificados para estudiantes con variadas necesidades. Aunque en este nivel existen pocos casos publicados explícitos en español, el marco propone lo mismo que en niveles previos: profesorado formativo en UDL, uso de herramientas tecnológicas accesibles y flexibilidad de plazos o medios de entrega. En Colombia aún es incipiente la implementación universitaria del DUA, pero políticas institucionales nacionales promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, lo cual implica adoptar enfoques como el DUA (ver más adelante).

Marco legal colombiano

En Colombia el DUA está respaldado por la normativa de inclusión educativa. La Ley 1618 de 2013 garantiza el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación inclusiva en entornos regulares. Más específicamente, el Decreto 1421 de 2017 define la educación inclusiva y menciona expresamente el DUA: lo describe como el “*diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible sin necesidad de adaptación ni diseño especializado*” En otras palabras, la ley exige que las instituciones educativas diseñen sus currículos y espacios atendiendo la diversidad desde el principio. Además, el decreto regula apoyos individuales y recursos para estudiantes con discapacidad, reforzando la idea de ajustes razonables personalizados. En conjunto, la política educativa colombiana impulsa que las escuelas y universidades adopten el enfoque del DUA para eliminar barreras pedagógicas y tecnológicas en todos los niveles escolares

Tabla 4*Resumen DUA*

Principio UDL	Red cerebral	Ejemplo de aplicación práctica
Múltiples medios de Representación (¿Qué?)	Red de reconocimiento (percepción)	Presentar contenidos con diversos formatos: texto, imágenes, audio, video y esquemas. Por ejemplo, un concepto matemático puede exponerse con símbolos, gráficos y explicaciones auditivas simultáneamente.
Múltiples medios de Acción y Expresión (¿Cómo?)	Red estratégica (planificación)	Permitir varias maneras de expresar el conocimiento: escribir, hablar, dibujar o crear proyectos. Ejemplo: entregar un trabajo final como informe escrito, presentación oral, video o maqueta.
Múltiples medios de Compromiso (¿Por qué?)	Red afectiva (motivación)	Incorporar elecciones basadas en intereses del estudiante y en colaboración. Ejemplo: permitir que el alumno elija su tema de investigación o tipo de actividad, lo que aumenta su motivación intrínseca.
Nivel educativo Preescolar	Estrategia DUA Actividades sensoriales y lúdicas según intereses	Ejemplo ilustrativo Uso de canciones, juegos y material visual relacionado con temas atractivos (por ej. animales) para enseñar nociones básicas, adaptando el vocabulario al nivel de cada niño.
Primaria	Recursos digitales accesibles y opciones de entrega	Ofrecer lecturas con versión de audio, videos educativos y permitir exponer un tema mediante debate, ensayo o mural. Por ejemplo, al estudiar ciencias, los estudiantes pueden responder a preguntas con dibujos, mapas conceptuales o un blog.
Bachillerato	Proyectos interdisciplinarios con roles diversos	Trabajo en equipo donde cada estudiante elige un rol (investigador, diseñador, presentador) y elige la forma de presentar los resultados (por ejemplo, presentación multimedia, artículo o podcast).
Universidad	Materiales y evaluación flexibles y accesibles	Publicar apuntes en formato PDF etiquetado semánticamente; ofrecer fechas alternativas de entrega; permitir presentaciones virtuales. Ejemplo: adaptar exámenes con tiempo extra y formatos alternativos según necesidades.

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Beneficios y experiencias significativas

El DUA ha demostrado múltiples beneficios reportados en el mundo y en la región latinoamericana. En general, al flexibilizar el currículo desde el inicio se observa **mayor acceso y equidad**: por ejemplo, Lohmann et al. (2023) concluyen que el uso del DUA en preescolar reduce la necesidad de intervenciones individuales posteriores. En Colombia, González-Vargas et al. (2023) encontraron que las actividades basadas en DUA diversifican los aprendizajes y potencian la motivación y atención de los estudiantes. En el ámbito internacional, CAST y la red IRN reúnen casos de éxito donde el DUA “*posiblemente*” mejora el logro académico y la participación de todos los estudiantes. También se han

documentado experiencias en otras partes de Latinoamérica: por ejemplo, en Chile y Ecuador escuelas y programas piloto integran estaciones de aprendizaje y recursos digitales como parte de su modelo inclusivo. En suma, la literatura indica que el DUA *incrementa la inclusión educativa* y favorece un mejor desempeño general, al tiempo que eleva la satisfacción estudiantil. Estos beneficios coinciden con hallazgos de meta-análisis en que UDL aumenta la motivación y autoeficacia estudiantil (Chen & Dote-Kwan, 2021). A nivel global se valora el DUA como un marco efectivo para atender la diversidad, aunque se requiere más investigación cuantitativa en contextos hispanos. En Colombia, además de la experiencia en preescolar mencionada, existen informes de proyectos piloto en escuelas distritales que señalan mejoras en la participación estudiantil y reducciones en el ausentismo como resultado de adoptar prácticas de DUA.

2.5. Guía práctica paso a paso para docentes

A continuación, se propone una guía orientativa con acciones concretas para aplicar el DUA en el aula:

1. **Definir metas de aprendizaje claras y flexibles:** Establecer objetivos amplios que permitan múltiples formas de logro. Por ejemplo, plantee un objetivo general (p.ej. *“El estudiante demostrará comprensión de X tema”*) y considere niveles de logro o diferentes modos de demostrarlo (proyecto, exposición oral, escrito).
2. **Analizar la variabilidad del alumnado:** Antes de planificar, reúna información sobre los estudiantes (perfiles de interés, estilos de aprendizaje, apoyos necesarios). Identifique posibles barreras al aprendizaje (p.ej. lenguaje, movilidad, atención) y considere adaptaciones preventivas.
3. **Seleccionar múltiples medios de Compromiso** (motivación): Diseñar actividades que permitan al alumno elegir temas o métodos según sus intereses. Por ejemplo, ofrecer en un proyecto de ciencias el tema a investigar (animales, plantas, elementos) o permitir que trabajen solos, en pareja o en grupo. Estas opciones aumentan la relevancia personal y la iniciativa del estudiante.
4. **Ofrecer múltiples medios de Representación** (contenido): Presente la información mediante diversos formatos simultáneos. Por ejemplo, al explicar una lección utilice

texto impreso (resaltado de palabras clave), imágenes o gráficos ilustrativos, videos cortos con subtítulos y explicaciones orales simples. Esto apoya a quienes tienen dificultades visuales o auditivas o a quienes procesan mejor lo visual que lo textual.

5. **Permitir múltiples medios de Acción y Expresión** (producción): Deje que los estudiantes demuestren lo que aprendieron de diferentes maneras. Pida que preparen exposiciones orales, informes escritos, presentaciones multimedia o trabajos artísticos, según prefieran. Por ejemplo, en lugar de un examen tradicional, podrías permitir que los estudiantes expliquen el contenido creando un video o una maqueta. Esto aprovecha las habilidades individuales de cada uno.
6. **Usar herramientas y apoyos accesibles:** Integre recursos tecnológicos y materiales de apoyo. Ejemplos: software de reconocimiento de voz, lectores de pantalla, mapas mentales, plantillas de organización (cuadros comparativos), glosarios con ilustraciones, ayudas auditivas o manipulativos físicos. Estos apoyos permiten que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, participen plenamente.
7. **Evaluar y ajustar continuamente:** Recopile retroalimentación durante la clase. Observe qué opciones funcionan mejor y ajuste la enseñanza en marcha. Si algún estudiante sigue bloqueado, agregue otro recurso o alternativa según la necesidad. Documente qué estrategias tuvieron impacto positivo. Por ejemplo, si tras un video educativo varios estudiantes no entienden, ofrézcales una segunda explicación mediante una demostración práctica.

Estos pasos ilustran cómo incorporar el DUA en la planificación diaria. Cada paso debe adaptarse al contexto específico y nivel educativo, pero siempre enfatizando la anticipación de diversidad y la provisión de opciones claras. Por ejemplo, en primaria la profesora podría, al planificar una lectura obligatoria, adjuntar siempre una versión de audio y ejercicios interactivos; en bachillerato, al asignar un ensayo, permitir entregarlo como video-documental; en la universidad, facilitar documentos en PDF accesible con lectores y fechas de entrega flexibles. La clave es que cada docente anticipe barreras y ofrezca alternativas concretas para superarlas.

Glosario

- **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** Enfoque pedagógico que diseña los currículos y entornos educativos desde el inicio para atender la diversidad de todos los estudiantes, ofreciendo múltiples medios de participación, representación y expresión sin requerir adaptaciones posteriores.
- **Redes cerebrales:** Sistemas neurológicos implicados en el aprendizaje. En UDL se considera la *red afectiva* (emociones y motivación), la *red de reconocimiento* (percepción y comprensión de la información) y la *red estratégica* (planificación y ejecución de acciones).
- **Aprendizaje personalizado (PLE):** Entornos donde cada estudiante tiene control de su propio proceso de aprendizaje, adaptando recursos y ritmo según sus necesidades, alineado con el principio de agencia del DUA.
- **Recursos Educativos Abiertos (REA):** Materiales de enseñanza y aprendizaje (textos, videos, software, etc.) disponibles libremente para su adaptación y reutilización, que facilitan la diversidad de medios en el DUA
- **Ajustes razonables:** Modificaciones o apoyos específicos proporcionados a estudiantes con discapacidad para garantizar igualdad de oportunidades educativas, como lo exige la legislación colombiana (por ej. Plan Individual de Ajustes).
- **Currículum:** Conjunto de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de un programa educativo. El DUA promueve un currículum **ampliado y flexible**, centrado en eliminar barreras y ofrecer desafío equitativo para todos.
- **Inclusión educativa:** Principio de que todos los estudiantes (especialmente quienes tienen discapacidad) deben recibir educación de calidad en entornos regulares, participando plenamente con sus pares. El DUA es una estrategia clave para hacer efectiva la inclusión.
- **Barrajes de aprendizaje:** Obstáculos que impiden el acceso o progreso en el currículo (de carácter físico, sensorial, cognitivo, cultural, etc.). El DUA busca anticipar y minimizar estos obstáculos mediante diseño proactivo.

Claves de aprendizaje

- El DUA concibe la enseñanza como un diseño curricular **anticipado** para la diversidad, no como una adaptación reactiva
- Se fundamenta en la neurociencia: sus tres principios (representación, acción/expresión, compromiso) se alinean con las redes afectiva, de reconocimiento y estratégica del cerebro.
- Es aplicable en **todos los niveles educativos** (desde preescolar hasta universidad). En cada nivel se utilizan ejemplos concretos de medios múltiples: por ejemplo, en preescolares recursos sensoriales; en primaria tecnología y colaboraciones inteligentes; en secundaria proyectos con roles diversos; en universidad materiales digitales accesibles.
- En Colombia, la normativa exige enfoques de DUA: la Ley 1618 y el Decreto 1421 institucionalizan la educación inclusiva y definen el DUA como práctica obligatoria para garantizar el derecho educativo.
- Entre los beneficios se destaca la **mayor motivación y atención**, así como la reducción en la necesidad de apoyos individuales posteriores. La evidencia global y local reporta mejoras en el aprendizaje y la participación con el DUA.
- Limitaciones a considerar: requiere capacitación docente continua y apoyo institucional; implica más trabajo inicial de diseño; y, sin cambio cultural profundo, puede quedarse en un conjunto de estrategias aisladas. Es esencial aplicar el DUA respetando su lógica para no distorsionarlo

Plan individual de ajustes razonables (PIAR): herramienta de precisión:

La clave para comprender el PIAR radica, ante todo, en aceptar sin justificaciones, excusas ni rodeos, la premisa fundamental de la educación inclusiva: las barreras no están en la persona, sino en el entorno. Este principio, ampliamente reconocido en la literatura especializada (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020), es el punto de partida indispensable. Sin asumirlo de manera plena y consciente, ningún taller, capacitación, guía,

infografía ni herramienta tecnológica, por avanzada que sea, podrá conducir a una implementación efectiva del PIAR.

Mientras las dificultades, los déficits o los problemas se sigan ubicando dentro del estudiante como si fueran una condición inherente a su ser, la única "solución" aparente será apartarlo del sistema escolar. Este enfoque, además de ser profundamente injusto y discriminatorio, es ilegal y contraviene los principios de la inclusión educativa reconocidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y la legislación nacional (Ley 1618 de 2013; Decreto 1421 de 2017).

Como bien lo explican Echeita y Verdugo (2020), cuando se atribuye el fracaso educativo al estudiante, cualquier intento de ajuste razonable se vuelve imposible, porque se niega la posibilidad de intervenir en los elementos modificables del entorno: la metodología, el currículo, la infraestructura, la comunicación o las relaciones interpersonales. Si se hace un inventario de todas las razones que comúnmente se esgrimen para justificar el bajo rendimiento o las dificultades de aprendizaje de un estudiante, es frecuente encontrar explicaciones centradas en el déficit personal: “no presta atención”, “tiene problemas en casa”, “no tiene las habilidades”, “no alcanza el ritmo del grupo”, entre otras.

Sin embargo, bajo un enfoque verdaderamente inclusivo, el estudiante jamás puede ser visto como la barrera. El foco debe situarse, con claridad y responsabilidad, en los obstáculos que el entorno impone y que limitan la participación y el aprendizaje (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). Solamente cuando esta visión se asume plenamente es posible diseñar un PIAR de manera efectiva, identificando las barreras externas y planificando los ajustes razonables que permitan al estudiante avanzar.

En palabras de Echeita (2019), “la inclusión no es cuestión de cambiar a los estudiantes para que encajen en la escuela, sino de transformar la escuela para que se adapte a todos los estudiantes”. Este cambio de mirada es, sin duda, el paso más difícil, pero también el más necesario para garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos.

Esta comprensión profunda exige que la escuela renuncie, de forma consciente, al modelo tradicional de la "normalidad escolar" como medida de éxito. Muchos docentes, incluso con la mejor intención, pueden caer en la trampa del "déficit individual" al no recibir formación

adecuada o al estar sometidos a presiones externas que priorizan los resultados estandarizados sobre el bienestar y el aprendizaje significativo.

Adoptar el enfoque del PIAR no es solo un ejercicio técnico, sino un acto ético y político que obliga a cuestionar las estructuras educativas y las prácticas cotidianas. Significa reconocer que la inclusión no es una carga, sino una responsabilidad compartida que beneficia a toda la comunidad escolar, al permitir que las diferencias se conviertan en una fuente de enriquecimiento colectivo.

Asimismo, es fundamental entender que aplicar el PIAR no implica renunciar a la calidad educativa; por el contrario, es un mecanismo para asegurar que la calidad sea accesible y alcanzable para todos, sin excepción. Como advierte la UNESCO (2020), “la inclusión no es un lujo opcional, sino una condición esencial para una educación de calidad en el siglo XXI”.

El concepto de ajustes razonables en la educación surge de la convención internacional sobre derechos de las personas con discapacidad (ONU 2006) y se incorpora en Colombia a través de normas nacionales. Por ejemplo, la Ley 1618 de 2013 ordena adoptar “medidas de inclusión... y de ajustes razonables, con el fin de eliminar las formas de discriminación por razón de discapacidad”. Sin embargo, la formalización concreta del PIAR en la política educativa colombiana se dio con el Decreto 1421 de 2017, que reglamentó la educación inclusiva en todos los niveles. En resumen, la línea de tiempo relevante incluye: ratificación de la Convención (2009), Ley 1618/2013 (discapacidad), y Decreto 1421/2017 (que estableció el PIAR). Por ejemplo, el Decreto 1421 define el PIAR como herramienta obligatoria para garantizar apoyos y ajustes necesarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante con discapacidad

El PIAR es un plan individualizado de adaptaciones, diseñado para cada estudiante con discapacidad o necesidad educativa especial. Legalmente se lo define como la “herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje... basado en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos”

En la práctica, el PIAR se documenta mediante un formulario oficial (Anexo 2 del D.1421/2017) donde se registran los datos generales del estudiante, su valoración pedagógica, sus fortalezas y limitaciones, y los compromisos de ajuste

Los ajustes razonables que recoge el PIAR pueden ser materiales o inmateriales (recursos, metodologías, apoyos humanos, adaptaciones curriculares) y no dependen del diagnóstico médico, sino de las barreras específicas que enfrenta el estudiante. Son “razonables” en tanto resultan pertinentes, eficaces, no imponen carga desproporcionada y facilitan la participación igualitaria del estudiante en la escuela. El PIAR enfatiza la flexibilidad pedagógica: no crea un currículo paralelo, sino que adapta el currículo regular a los estilos y ritmos individuales. Así, en cada plan se establecen metas de aprendizaje personalizadas y los ajustes necesarios para alcanzarlas (por ejemplo, tiempos extra en evaluaciones, uso de recursos tecnológicos, modificaciones de actividades, intérpretes, rampas, etc.)

Estas son las generalidades fundamentales que todo docente y miembro de la comunidad educativa debe comprender antes de abordar un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Una vez clarificados estos aspectos iniciales, procederemos a explicar, paso a paso, cada uno de los procesos que conforman el PIAR. En cada etapa, abordaremos las interpretaciones erróneas más frecuentes, los errores comunes, las preguntas habituales y las dudas recurrentes, con el propósito de que el PIAR deje de ser percibido como una carga administrativa o un trámite tedioso, y pueda asumirse como lo que realmente es: una herramienta pedagógica, inclusiva y transformadora, diseñada para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes.

Firmes desde el inicio:

La primera sección del PIAR corresponde a los datos iniciales del estudiante, y aunque muchos docentes tienden a pasarlos por alto o a diligenciarlos de forma superficial, esta parte es fundamental para comprender el contexto real del estudiante. Aquí no solo se registran datos básicos como nombres, curso o edad, sino información vital como quién es el cuidador principal (diferenciando entre padres, abuelos, hermanos u otros responsables), los diagnósticos médicos que tenga, si consume medicamentos, si requiere transporte especial y el tiempo que tarda en llegar al colegio. Estos datos, que a simple vista parecen mínimos o administrativos, son en realidad claves para el diseño de estrategias pedagógicas pertinentes. Por ejemplo, si un estudiante es acompañado por su abuela de 75 años, esto debe considerarse al asignar tareas o actividades que requieran apoyo familiar en casa, adaptando la complejidad y el tipo de trabajo. Del mismo modo, si un estudiante vive en zona rural y debe

viajar más de una hora en burro, bicicleta o transporte improvisado, levantándose en la madrugada, esto no es un simple dato anecdótico; debe tenerse en cuenta para ajustar las dinámicas de participación en clase, los tiempos de entrega de tareas o incluso para moderar las expectativas de rendimiento diario.

		La educación es de todos		Mineducación		PIAR Decreto 1421/2017	
PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES							
Fecha y Lugar de Diligenciamiento				DD/MM/AAAA			
Nombre y rol de la Persona que diligencia							
Institución Educativa							
1. Información general del estudiante							
Nombres		Apellidos		Tipo identificación		No. de identificación	
				TI. __ CC __ RC __ otro __ ¿Cuál?			
Lugar de nacimiento		Edad	Fecha de nacimiento	Grado actual o al que ingresa:		El año anterior estuvo vinculado(a) al Sistema Educativo Sí __ No __	
Departamento donde vive		Municipio		Barrio/vereda			
Dirección de vivienda		Teléfono		Correo electrónico			
¿Se reconoce como víctima del conflicto armado?		Sí __ No __ (¿Cuenta con el respectivo registro? Si __ No __)		¿Está en algún Centro de Protección?		¿Se reconoce o pertenece a un grupo étnico?	
				Sí __ No __ ¿cuál?		Sí __ No __ ¿Cuál?	

Figura 2. Apartado de información general del estudiante PIAR. Fuente: Tomado del Anexo 2 del D.1421/2017).

Otro punto crucial en esta sección, que lamentablemente suele dejarse en blanco, son las expectativas de la familia y del propio estudiante. Esta información orienta los propósitos y metas del PIAR. Por ejemplo, si la familia de un estudiante con síndrome de Down expresa como expectativa principal que su hijo aprenda a ser independiente, los ajustes pedagógicos deben enfocarse en fortalecer habilidades sociales, cognitivas, funcionales e instrumentales, más allá de un currículo académico rígido. Ignorar estas expectativas es un error grave, porque desarticula el sentido del PIAR y aleja la educación de las metas reales y significativas para el estudiante. Sin embargo, en la práctica es muy frecuente que los docentes se limiten a llenar únicamente las secciones de barreras y ajustes, dejando estas partes vacías por desconocimiento o por considerarlas "menos urgentes". Un PIAR con datos incompletos no solo pierde validez, sino que además se convierte en un documento ineficaz y desconectado de la realidad del estudiante. Un PIAR incompleto no es un PIAR funcional, y no puede considerarse cumplido.

3. Entorno Hogar

Nombre de la madre		Nombre del padre	
Ocupación de la madre		Ocupación del padre	
Nivel educativo alcanzado	Prim/Bto/Téc/Tecn/Univ.	Nivel educativo alcanzado	Prim/Bto/Téc/Tecn/Univ.
Nombre Cuidador		Nivel educativo cuidador	Teléfono
Parentesco con el estudiante:		Prim/Bto/Téc/Tecn/Univ.	Correo electrónico
No. Hermanos		Lugar que ocupa	¿Quiénes apoyan la crianza del estudiante?
			Personas con quien vive

2. Entorno Salud

Afiliación al sistema de salud	Si ___ No ___	Contributivo		Subsidiado		Cuál	
Lugar donde le atienden en caso de emergencia							
Cuenta con diagnóstico médico	Si ___ No ___	¿Cuál?					
Cuenta con atención médica	Si ___ No ___	¿Cuál?				Frecuencia	
		¿Cuál?				Frecuencia	
		¿Cuál?				Frecuencia	
Cuenta con intervención o tratamiento terapéutico integral	Si ___ No ___	¿Cuál?				Frecuencia	
		¿Cuál?				Frecuencia	
		¿Cuál?				Frecuencia	
¿Consumo medicamentos?	Si ___ No ___	¿Cuáles?		Frecuencia y horario			
¿Cuenta con apoyos o ayudas técnicas o tecnológicas para favorecer su movilidad, comunicación e independencia?	Si ___ No ___	¿Cuáles?					



4. Entorno Educativo

¿Ha estado vinculado en otra institución educativa, fundación o bajo otra modalidad de educación?	No ___ ¿Por qué?	Si ___ ¿Cuáles?
Ultimo grado cursado	Estado Aprobado: ___ Sin terminar: ___	Observaciones: (incluir motivos del cambio de la modalidad o de la institución educativa)
¿Se recibe informe pedagógico cualitativo o certificado que describa el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante y/o PIAR?	No ___ Si ___	
¿De qué institución o modalidad proviene el informe?	¿Está asistiendo en la actualidad a programas complementarios?	No ___ Si ___ ¿Cuáles?
Nombre y firma de quien diligencia		Nombre y firma acudiente

Figura 3. Advertencia Pedagógica y Legal Importante: Fuente. Tomado del Anexo 2 del D.1421/2017).

La sección de datos iniciales no debe dejarse en blanco ni diligenciarse de manera superficial. Todo dato consignado en esta sección es clave para comprender el contexto del estudiante y orientar decisiones pedagógicas responsables. Dejar en blanco esta sección vulnera el

propósito del PIAR, limita su funcionalidad y puede implicar omisión institucional. Recuerde: un PIAR incompleto no es un PIAR válido ni ético.

Preparación según el contexto: valoración pedagógica:

Siguiendo con la analogía de escalar una montaña para representar el camino hacia la inclusión, antes de alistarnos con las herramientas y recursos que llevaremos en nuestra travesía, es indispensable reconocer el terreno que vamos a recorrer. En este viaje, la valoración pedagógica es justamente ese primer paso: el reconocimiento del paisaje, la exploración inicial que nos permite saber dónde estamos y qué condiciones nos rodean. Es el momento de observar cuidadosamente: ¿Cómo es el terreno? ¿Dónde hay pendientes pronunciadas? ¿Dónde hay zonas más suaves y transitables? ¿En qué sectores hay más nieve, frío o dificultades? ¿Dónde se encuentran los campamentos base para descansar y reponer energías?

Todo esto es lo que hace el docente al iniciar la valoración pedagógica: observa el contexto, identifica los desafíos y reconoce las fortalezas y apoyos disponibles. Este mapeo inicial es vital para saber qué ajustes necesitamos llevar en la mochila, cómo planificar el ascenso y, sobre todo, para garantizar que todos puedan avanzar, con seguridad, hasta la cima.

La valoración pedagógica es el primer y más importante insumo para la elaboración del PIAR, y es obligatoria según el Decreto 1421 de 2017 en Colombia. Este proceso no depende de diagnósticos médicos, clínicos o neuropsicológicos externos; por el contrario, la ley establece que debe ser realizada por el docente de aula en conjunto con el equipo interdisciplinario de la institución, con base en la observación directa, el seguimiento académico, la interacción en el aula y el análisis de las barreras que el estudiante enfrenta en su aprendizaje y participación. La normativa es clara: la ausencia de un diagnóstico médico o psicológico no puede ser excusa para negar la elaboración del PIAR. El foco no es la condición médica del estudiante, sino las barreras contextuales y pedagógicas que limitan su acceso al aprendizaje. El Decreto 1421 (2017, Art. 16) señala explícitamente que el PIAR debe fundamentarse en la valoración pedagógica y social, y que su finalidad es identificar los apoyos y ajustes razonables requeridos, independientemente de la existencia o no de diagnósticos clínicos. Por tanto, negar la valoración pedagógica o condicionar el PIAR a

evaluaciones externas no solo es un acto pedagógicamente irresponsable, sino también una falta legal y una vulneración del derecho a la educación inclusiva.

Guía Práctica Paso a Paso: Cómo Hacer la Valoración

- Paso 1. Observación sistemática del estudiante en el aula

Durante al menos dos semanas, observe cómo el estudiante se desempeña en diferentes actividades (lectura, matemáticas, participación oral, trabajo en equipo, etc.).

Ejemplo: El estudiante Juan participa activamente en actividades manuales, pero muestra dificultades al leer en voz alta y al realizar operaciones matemáticas básicas.

- Paso 2. Identificación de fortalezas y talentos

Registre las habilidades y áreas en las que el estudiante se desempeña bien, incluso si no son académicas.

Ejemplo: Juan tiene habilidades destacadas en dibujo y expresión artística, y muestra liderazgo en actividades grupales.

- Paso 3. Identificación de las barreras observadas

Describa con claridad qué situaciones, ambientes, metodologías o materiales generan dificultades para el aprendizaje o la participación del estudiante.

Ejemplo: Juan presenta barreras en actividades que requieren lectura continua sin apoyos visuales, y se distrae fácilmente en ambientes ruidosos.

- Paso 4. Registro de apoyos espontáneos que han funcionado

Documente las estrategias que han favorecido su aprendizaje, aunque hayan surgido de forma no planificada.

Ejemplo: Juan responde mejor cuando se usan videos educativos, organizadores gráficos o resúmenes en imágenes.

- Paso 5. Consulta e intercambio con la familia

Hable con la familia para conocer su percepción sobre las habilidades, intereses y necesidades del estudiante.

Ejemplo: La madre de Juan informa que en casa también muestra preferencia por actividades visuales y que requiere explicaciones paso a paso.

- Paso 6. Análisis de trayectorias escolares anteriores

Revise el historial académico y los informes de años anteriores para identificar si las dificultades han sido persistentes.

Ejemplo: Desde grados anteriores, los reportes mencionan dificultades en comprensión lectora y concentración.

- Paso 7. Elaboración del Informe de Valoración Pedagógica

Sistematice la información anterior de forma clara, breve y objetiva.

Incluya: datos del estudiante, fortalezas, barreras observadas, apoyos efectivos, estrategias sugeridas y necesidad de ajustes razonables.

Evite lenguaje clínico o etiquetas diagnósticas.

Modelo de Redacción para el Informe:

"El estudiante Juan Pérez, de grado 4°, demuestra habilidades en las áreas artísticas y en la participación en actividades grupales. Sin embargo, presenta barreras relacionadas con la lectura comprensiva y la resolución de problemas matemáticos, especialmente en ambientes con alto nivel de ruido. Ha mostrado mejor desempeño al utilizar apoyos visuales, recursos audiovisuales y acompañamiento en pequeños grupos. Se recomienda implementar ajustes razonables como el uso de material visual, adaptación del material escrito, flexibilidad en tiempos de evaluación y ubicación estratégica en el aula. Estos ajustes permitirán mejorar su participación y aprendizaje."

Caracterización del estudiante:

Uno de los apartados más importantes, y a la vez más malinterpretados al diligenciar el PIAR es la caracterización del estudiante. Este espacio no está destinado a listar los déficits, dificultades o limitaciones del estudiante, ni mucho menos a realizar un inventario de lo que

"no puede hacer". Por el contrario, su función es reconocer al estudiante como persona: se debe enfocar en sus intereses, gustos, habilidades, fortalezas y expectativas. Sin embargo, en la práctica, es muy común que los docentes inicien mal el PIAR desde esta sección, pues suelen llenarlo con descripciones negativas, con frases como: "es desobediente", "no sigue instrucciones", "se porta mal" o "es inatento". Estos errores no solo desvirtúan el sentido inclusivo del PIAR, sino que también refuerzan visiones deficitarias y estigmatizantes.

Además, es fundamental evitar el uso de adjetivos calificativos, ya que estos son altamente subjetivos y varían según quien los emita. Lo que para un docente puede considerarse "obediente" o "respetuoso", para otro podría no serlo. Por ello, se recomienda describir acciones observables y concretas, especificando la frecuencia, el contexto y el momento en que ocurren. Este enfoque no solo respeta la dignidad del estudiante, sino que también proporciona información útil para diseñar ajustes razonables pertinentes.

Este paso suele resultar complejo para muchos docentes, probablemente porque hemos sido formados, desde una tradición educativa centrada en la corrección y el déficit, a enfocar la mirada en "lo que falta" o "lo que está mal". Sin embargo, caracterizar a un estudiante no es listar sus carencias, sino describir su identidad educativa. Para ello, es indispensable primero realizar la valoración pedagógica, ya que es mediante la observación sistemática, documentada y prolongada que el docente puede conocer las conductas, intereses y fortalezas del estudiante de manera objetiva. Si la caracterización solo dependiera del diagnóstico clínico, bastaría con un informe médico. Pero el propósito aquí no es describir un diagnóstico o una condición, sino entender al estudiante como sujeto integral, con identidad, gustos y aspiraciones (Booth & Ainscow, 2011; Echeita, 2019).

Descripción general del estudiante con énfasis en sus capacidades, gustos e intereses o aspectos que le desagradan, expectativas del estudiante y la familia, acompañamiento familiar y redes de apoyo con los que se cuenta.	Capacidades
	Gustos e intereses
	Expectativas del estudiante
	Expectativas de la familia
	Redes de apoyo
Otras	

Figura 3. Apartado caracterización del PIAR. Fuente: Tomado del Anexo 2 del D.1421/2017).

Ejemplos Claros:

✗ Ejemplo de INADECUADA caracterización:

“Es desobediente, no presta atención, no sigue instrucciones, no termina tareas, tiene mal comportamiento, no socializa.”

✓ Ejemplo de ADECUADA caracterización:

“El estudiante muestra gran interés por actividades artísticas y manuales, participa con entusiasmo en actividades grupales cuando se le asignan roles activos. Durante las actividades de lectura, requiere apoyo adicional para mantenerse concentrado, especialmente después de 20 minutos continuos de trabajo. Tiende a distraerse en ambientes ruidosos, pero se enfoca mejor cuando las tareas incluyen imágenes o materiales manipulativos. Le agrada interactuar con compañeros en juegos de mesa y actividades al aire libre. Su expectativa, según sus expresiones, es poder aprender a leer historias completas.”

Pautas y Recomendaciones para la Caracterización:

- Describe lo observable, no lo que interpretas.
- Usa verbos de acción, evita adjetivos.
- Incluye frecuencia, contexto y duración.

Ej.: “Durante los recreos, participa en juegos colectivos con frecuencia, pero evita actividades físicas intensas.”

- Incorpora intereses y gustos específicos.

Ej.: “Muestra preferencia por actividades musicales y narraciones orales.”

- Considera las expectativas familiares y del estudiante.

Ej.: “La familia desea que adquiera mayor independencia para realizar actividades cotidianas.”

- Redacta en tono neutral y descriptivo, sin emitir juicios.

Un aspecto clave al caracterizar a un estudiante en el PIAR es evitar el uso de adjetivos subjetivos, que suelen prestarse a múltiples interpretaciones y, por ende, generan descripciones imprecisas o incluso injustas. Para comprenderlo mejor, pensemos en un ejemplo cotidiano:

Supongamos que te piden describir a tu pareja. Si dices:

- “Es dulce” → Alguien podría entender que es tierna, pero otra persona podría interpretarlo como empalagosa o dependiente.
- “Es intensa” → Algunos podrían verlo como apasionada, mientras otros lo interpretarían como fatigante o agobiante.
- “Es atrevida” → Puede sonar a que es valiente e intrépida, o bien como imprudente o irrespetuosa.

En cambio, si describes sus acciones, comportamientos y contextos específicos, la descripción es mucho más clara, objetiva y no deja espacio a juicios personales:

- “Le gusta sorprenderme con detalles inesperados como cartas o pequeños regalos”.

- “Disfruta tener conversaciones largas y profundas sobre temas que la apasionan”.
- “Le entusiasma viajar sola a lugares nuevos para vivir aventuras”.

Así sucede también con la caracterización de un estudiante: cuando usas adjetivos como ‘desobediente’, ‘flojo’, ‘hiperactivo’, ‘irrespetuoso’ o ‘tímido’, la descripción pierde objetividad y queda sujeta a percepciones personales, que pueden variar entre docentes, familias o contextos.

Por eso, siempre se debe describir con precisión las acciones observables, su frecuencia y el contexto:

“Durante las clases grupales, suele levantarse de su puesto cada 10 minutos para caminar por el aula, especialmente cuando las actividades requieren más de 20 minutos continuos de concentración.”

- “Se muestra muy participativo en actividades artísticas y suele ayudar a sus compañeros cuando trabajan en proyectos de manualidades.”

Esta manera de caracterizar no solo respeta la singularidad del estudiante, sino que también ofrece información precisa y útil para diseñar ajustes razonables adecuados.

Ahora bien, aquí es donde se revela la lógica fundamental del PIAR: caracterizar no es el objetivo final, sino el punto de partida para identificar barreras y, a partir de ellas, diseñar los ajustes razonables pertinentes. Siguiendo con el ejemplo anterior, la caracterización nos muestra que el estudiante se levanta constantemente cuando las actividades exigen periodos prolongados de concentración, y que, por otro lado, participa activamente en tareas artísticas y manuales. Aquí el docente ya cuenta con insumos concretos para analizar las barreras del entorno. Retomemos el ejemplo anterior de la caracterización para hacer el ejercicio de identificar barreras y diseñar ajustes, de forma lógica y cohesionada:

Caracterización:

“Durante las clases grupales, el estudiante se levanta de su puesto cada 10 minutos cuando las actividades requieren concentración sostenida por más de 20 minutos.”

“Participa activamente en actividades artísticas y ayuda a sus compañeros en proyectos manuales.”

Identificación de Barreras:

Recuerda que las barreras no están en el estudiante, sino en las condiciones, metodologías o contextos que dificultan su aprendizaje.

♦ Barrera 1 → Metodológica (duración prolongada de actividades sin pausas ni cambios de ritmo):

- El diseño de actividades que exigen permanecer sentado, sin pausas activas ni variación de tareas, constituye una barrera para el estudiante.

♦ Barrera 2 → Curricular o metodológica (poca variedad de actividades que aprovechen el interés artístico o manual):

- Si el currículo prioriza actividades exclusivamente lectoescritas o memorísticas y no incluye actividades artísticas o manuales, también hay una barrera.

Ajustes Razonables Derivados:

Ahora que ya conoces las barreras, diseñas los ajustes que sean razonables, viables y efectivos.

♦ Ajuste 1 → Ajuste metodológico de organización del tiempo:

- Dividir las actividades largas en tramos cortos (de máximo 15 minutos), intercalando breves pausas activas o cambios de dinámica para evitar la fatiga.
- Permitir que el estudiante realice ciertas tareas de pie o con desplazamientos controlados si lo requiere.

♦ Ajuste 2 → Ajuste curricular/metodológico:

- Incorporar recursos visuales, manuales o artísticos en las actividades para potenciar sus fortalezas e intereses.
- Permitir que demuestre sus aprendizajes mediante actividades creativas o manuales (por ejemplo, maquetas, dibujos, dramatizaciones).

Tabla 5*Ejemplo de caracterización, barreras y ajustes*

Caracterización	Barreras Identificadas	Ajustes Razonables
Se levanta cada 10 minutos en tareas largas.	Actividades demasiado extensas sin pausas o cambios de ritmo.	Fraccionar las tareas en partes pequeñas; incluir pausas activas; permitir trabajar de pie en ciertos momentos.
Alta participación en actividades artísticas y manuales; ayuda a compañeros.	Currículo poco flexible, centrado en actividades rígidas y poco creativas.	Incluir actividades manuales, artísticas y colaborativas como medio de aprendizaje y evaluación.

Fuente. Elaboración propia.

Con esto, queda claro que la caracterización del estudiante no es un acto superficial ni un simple requisito administrativo; es, en realidad, el primer gran paso para comprender al estudiante desde su identidad, sus intereses y su contexto. Una caracterización bien realizada se convierte en la brújula que orienta el camino del PIAR, pues permite ver al estudiante como un sujeto integral, con fortalezas, desafíos y aspiraciones concretas. Ahora que ya hemos aprendido a mirar al estudiante con objetividad, respeto y enfoque pedagógico, estamos listos para continuar con la siguiente fase del PIAR: la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. Esta etapa será el punto de partida para transformar el aula y el currículo mediante la planificación de ajustes razonables que hagan del aprendizaje un camino accesible y equitativo para todos.

Identificando Barreras:

Después de caracterizar al estudiante, el siguiente paso en el PIAR es identificar las barreras para el aprendizaje y la participación. Este momento es decisivo, pues aquí se define el “terreno” real que el docente deberá ajustar para garantizar la inclusión educativa.

Las barreras son todos aquellos factores del entorno, la metodología, el currículo o la cultura escolar que dificultan o limitan el acceso, la participación, la pertinencia y la permanencia de los estudiantes en el proceso educativo (Booth & Ainscow, 2011).

Una de las confusiones más frecuentes entre los docentes es creer que la “barrera” es el propio estudiante o su diagnóstico. Este es el error más grave y común en el PIAR, porque si el problema se ubica en el estudiante como persona, simplemente no hay ajuste posible. Ningún

maestro puede “ajustar” al estudiante, porque no se puede cambiar su condición, su diagnóstico, ni su identidad.

Por eso, es esencial entender: las barreras siempre están en el entorno, nunca en la persona.

Tipos de barreras:

- Barreras físicas o arquitectónicas: Obstáculos relacionados con el espacio físico que dificultan el desplazamiento, el acceso o la movilidad (escaleras sin rampas, aulas estrechas, ausencia de baños adaptados).
- Barreras metodológicas: Formas de enseñanza poco flexibles, tiempos rígidos, tareas homogéneas o estrategias que no permiten diferentes formas de participación.
- Barreras curriculares: Contenidos demasiado complejos sin adaptación, evaluaciones únicas que no contemplan otros modos de expresión, o currículo que no considera la diversidad de estilos de aprendizaje.
- Barreras de comunicación: Lenguaje no accesible, materiales no adaptados (sin pictogramas, audiolibros o lengua de señas), instrucciones poco claras o excluyentes.
- Barreras actitudinales: Prejuicios, estigmas o expectativas bajas hacia los estudiantes con discapacidad, que limitan las oportunidades de participación.

¿Cómo identificar y describir correctamente las barreras?

Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación es una tarea que exige al docente cambiar la mirada. En lugar de preguntarse “¿qué le falta al estudiante?”, debe preguntarse:

- ¿Qué aspectos del entorno, la metodología, los materiales o el currículo están limitando la participación de este estudiante?
- ¿Qué factores están impidiendo que el estudiante pueda acceder, participar y aprender como los demás?

Este cambio de enfoque es fundamental. Muchas veces los docentes, por tradición o falta de formación, tienden a escribir frases como:

✘ “El estudiante no aprende porque no presta atención”

✘ “Tiene problemas de comportamiento, por eso no logra aprender”

Estas frases no identifican barreras, sino que culpabilizan al estudiante, lo cual hace que el PIAR pierda sentido y no sirva para diseñar ajustes.

Recuerda: el estudiante no es la barrera.

El primer paso es observar el contexto y analizar qué factores están impidiendo el aprendizaje. Para ello, puedes aplicar estas preguntas orientadoras:

1. ¿Qué exige esta actividad o situación?

- Tiempo prolongado de atención
- Comprensión de instrucciones verbales complejas
- Desplazamiento físico difícil
- Uso de materiales no accesibles

2. ¿Qué sucede con el estudiante frente a esta situación?

- ¿Tiene dificultad para mantener la atención tanto tiempo?
- ¿Comprende las instrucciones como están dadas?
- ¿Puede acceder físicamente al lugar o al material?
- ¿Participa con comodidad en la dinámica planteada?

3. ¿Qué puedo cambiar del contexto o la actividad?

- ¿Puedo dividir la tarea en partes más cortas?
- ¿Puedo usar apoyos visuales o tecnológicos?
- ¿Puedo flexibilizar la forma en que el estudiante demuestre lo que sabe?

Cuando respondes estas preguntas, empiezas a identificar la verdadera barrera: no es que el estudiante “no pueda”, sino que la actividad, el entorno o la metodología no han sido suficientemente flexibles para permitir su acceso y participación.

Guía práctica para describir las barreras en el PIAR (paso a paso):

- Ubica la barrera en el entorno, nunca en el estudiante.
- Describe exactamente qué elemento del contexto limita el aprendizaje.
- Evita adjetivos y juicios; usa descripciones claras y objetivas.

- Incluye el momento y la situación específica en que la barrera se manifiesta.

✓ *Ejemplo:*

✗ Mala descripción: "El estudiante no puede concentrarse."

✓ Buena descripción: "Las actividades actuales requieren mantener la atención durante más de 40 minutos sin pausas ni cambios de dinámica, lo que limita la participación activa del estudiante."

✓ Otro ejemplo:

✗ Mala descripción: "No puede socializar con sus compañeros."

✓ Buena descripción: "Las dinámicas de trabajo grupal se basan en competencias verbales rápidas, lo que dificulta la participación del estudiante que se comunica mejor mediante apoyos visuales y tiempos de respuesta prolongados."

Tabla 6.

Reglas de oro para describir barreras para el aprendizaje

✗ Prohibido	✓ Recomendado
Describir "problemas del estudiante"	Describir características del entorno que limitan
Usar adjetivos (flojo, rebelde, distraído, etc.)	Describir acciones, situaciones y tiempos específicos
Redactar frases sin solución o sin claridad	Formular descripciones que permitan pensar en ajustes

Elaboración propia.

El rol docente como mediador del aprendizaje (Vygotsky)

Desde el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1979), todo aprendizaje ocurre dentro de lo que él denominó:

Zona de Desarrollo Real (ZDR): Lo que el estudiante ya puede hacer por sí mismo.

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): Lo que aún no puede hacer solo, pero puede lograr con apoyo y mediación.

Aquí está la esencia de la educación inclusiva: el docente es quien acompaña al estudiante para avanzar desde su zona real hacia su zona próxima. ¿Cómo? Identificando y eliminando

las barreras del entorno, ofreciendo apoyos graduales y creando condiciones de aprendizaje accesibles.

Para los estudiantes que enfrentan barreras significativas, las principales herramientas que permiten transitar de la ZDR a la ZDP son precisamente el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el PIAR:

- El DUA crea entornos flexibles y accesibles desde el inicio para todos los estudiantes.
- El PIAR proporciona los ajustes individualizados necesarios para quienes requieren apoyos adicionales específicos.

Reflexión clave:

Todos los seres humanos, sin excepción, nacemos con la capacidad de aprender.

No aprendemos al mismo tiempo, de la misma forma, ni con el mismo estilo, porque somos neurodiversos: nuestro sistema cognitivo es tan único como nuestra huella digital.

La inclusión no es una utopía; es el derecho a recorrer el propio camino de aprendizaje, sin que el sistema educativo excluya a quienes aprenden de forma distinta.

Diseñando Ajustes:

Siguiendo con la analogía que ha guiado este recorrido, ahora que ya hemos identificado las barreras en el camino hacia la inclusión, es momento de decidir cómo vamos a sortearlas para continuar la escalada. Aquí entran en juego los ajustes razonables, que funcionan como las herramientas, cuerdas, puentes y apoyos que permiten superar los tramos más difíciles de la montaña.

Sin estos ajustes, el estudiante quedaría atrapado en el mismo punto del camino, sin posibilidad de avanzar. Los ajustes razonables son, por tanto, la estrategia concreta para seguir ascendiendo, con seguridad y dignidad, hacia la cima de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), un ajuste razonable es:

“La modificación y adaptación necesaria y adecuada que no imponga una carga desproporcionada o indebida, cuando se requiera en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con las demás.”

En el contexto educativo colombiano, el Decreto 1421 de 2017 define los ajustes razonables como:

“Modificaciones y adaptaciones necesarias que no imponen una carga desproporcionada a la institución, para garantizar que los estudiantes con discapacidad puedan acceder, participar, permanecer, progresar y egresar del sistema educativo.”

Por tanto, un ajuste razonable:

- Siempre es individualizado.
- Está basado en la valoración pedagógica, no en diagnósticos clínicos.
- Tiene como fin eliminar la barrera detectada.
- Debe ser viable, sostenible y efectivo.

Características esenciales de los ajustes razonables:

- **Pertinentes:** Responden a la necesidad real del estudiante, no son generalizaciones.
- **Viables:** Se pueden aplicar con los recursos disponibles o gestionables.
- **Efectivos:** Eliminan o reducen la barrera para garantizar el aprendizaje.
- **Individualizados:** Se adaptan a la situación específica de cada estudiante.
- **Flexibles:** Pueden ajustarse en el tiempo, según la evolución del estudiante.

Tabla 7*Tipos de ajustes razonables y ejemplos.*

Tipo de ajuste	Ejemplo adecuado
Metodológico	Dividir tareas largas en tramos cortos, con pausas activas programadas.
Curricular	Adaptar los objetivos de aprendizaje para centrarse en habilidades funcionales o prácticas.
De evaluación	Permitir respuestas orales, gráficas o mediante apoyos tecnológicos, según el estilo de aprendizaje.
De acceso físico	Reubicar el aula en un piso bajo, usar rampas o adaptar mobiliario accesible.
De comunicación	Utilizar apoyos visuales, pictogramas, lengua de señas o materiales digitales accesibles.
De tiempos	Brindar más tiempo para realizar tareas o evaluaciones.

Fuente: Elaboración propia.

¿Qué deben tener los ajustes para ser viables y efectivos?

- Deben responder directamente a la barrera, no al diagnóstico.
- Deben poder ser sostenidos en el tiempo sin generar sobrecarga irreal para el docente o la institución.
- Deben permitir al estudiante acceder, participar y progresar en igualdad de condiciones.

Uno de los puntos muertos más frecuentes en la elaboración del PIAR, y donde muchos docentes suelen quedarse bloqueados, es precisamente la formulación de los ajustes razonables. Esto ocurre, en la mayoría de los casos, como consecuencia directa de una caracterización deficiente y, en efecto, de una identificación inadecuada de las barreras. Si el punto de partida ha sido equivocado, los ajustes que se diseñen también lo serán, o bien resultarán irreal, inútil o inaplicable. Ahora bien, es importante reconocer que, a lo largo de nuestra experiencia como docentes, directivos o equipos de apoyo, es común que nos soliciten "ejemplos de ajustes" según condiciones específicas o diagnósticos. Aunque es fundamental insistir en que no existen fórmulas ni recetas únicas, ya que cada ajuste debe ser individualizado y basado en barreras del contexto, comprendemos que, para muchos docentes, especialmente quienes enfrentan por primera vez el reto de diseñar un PIAR, puede ser muy útil contar con un punto de referencia inicial. Por ello, a continuación, se presenta un cuadro orientador, que ofrece ejemplos de barreras frecuentes según algunas condiciones específicas, junto con posibles

ajustes razonables que han demostrado ser efectivos en la práctica. Este cuadro no reemplaza la valoración pedagógica ni la reflexión profesional, pero puede servir como una brújula inicial para quienes comienzan a transitar el camino hacia una educación inclusiva auténtica.

Tabla 8

Barreras más frecuentes según condiciones específicas y ajustes razonables efectivos

Condición	Barreras frecuentes (desde el contexto)	Ajustes razonables efectivos
Trastorno del Espectro Autista (TEA)	<ul style="list-style-type: none"> - Ambientes sensoriales sobrecargados (ruidos, luces, multitudes). - Instrucciones verbales complejas y extensas. - Falta de rutinas claras o anticipación de cambios - Actividades que exigen interacción social sin mediación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el ambiente sensorial (minimizar ruido, controlar iluminación). - Instrucciones claras, concretas y apoyadas con imágenes o pictogramas - Uso de agendas visuales para anticipar rutinas. - Flexibilizar la participación en actividades sociales, permitiendo apoyos graduales.
Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades largas sin pausas. - Jornadas escolares muy extensas sin variación de tareas. - Evaluaciones que exigen concentración sostenida sin cambios de ritmo. - Entornos con múltiples distractores no controlados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fraccionar actividades en tiempos cortos con descansos activos programados. - Incorporar pausas activas o cambios frecuentes de tarea. - Evaluaciones breves y flexibles, con opciones orales o prácticas. - Ubicar al estudiante en un espacio con menos distractores visuales o sonoros.
Estudiantes sordos o con discapacidad auditiva	<ul style="list-style-type: none"> - Exclusividad de la comunicación oral sin apoyos visuales. - Ausencia de intérprete o materiales adaptados. - Falta de señalización visual en la escuela. - Evaluaciones que dependen solo del lenguaje verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de lengua de señas o intérprete según necesidad. - Materiales adaptados con apoyos visuales y subtítulos. - Implementar señalización visual y sistemas de alerta accesibles. - Evaluaciones que permitan respuestas escritas, gráficas o mediante TIC accesibles.
Estudiantes con discapacidad visual	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales didácticos no accesibles (impresos pequeños, sin contraste ni formato digital). - Ambientes sin señalización táctil o sonora. - Recursos exclusivamente visuales sin alternativa. - Barreras en el desplazamiento físico sin orientación accesible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales en formatos accesibles: braille, audiolibros, textos digitales compatibles con lectores de pantalla. - Incorporar guías táctiles o señalización sonora en la escuela. - Uso de tecnología asistiva (lectores de pantalla, lupas electrónicas, impresoras braille) - Asistencia personalizada para el desplazamiento seguro, si es necesario.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora que hemos comprendido la importancia y el sentido de los ajustes razonables, es claro que su función no es facilitar un atajo ni evitar que el estudiante transite el camino; su verdadero propósito es hacer posible el ascenso, respetando el ritmo, el estilo y la fuerza de cada quien. En la escalada hacia la inclusión, no todos avanzan al mismo paso, pero todos merecen llegar. El ajuste razonable es, en realidad, un acto de confianza: es la convicción de que, si el camino se adapta con respeto, todos los estudiantes podrán ascender, sin que nadie quede abajo por causas evitables. Como docentes, nuestro rol no es cargar al estudiante, sino construir rutas accesibles, despejar los obstáculos innecesarios y garantizar que cada quien pueda sostener su propio esfuerzo, con las herramientas adecuadas. Así, más que simples estrategias pedagógicas, los ajustes razonables se convierten en compromisos éticos y actos de equidad, que aseguran que la educación sea ese viaje compartido hacia la cumbre, donde nadie queda atrás.

Evaluación de los ajustes razonables: El seguimiento permanente en la ruta inclusiva

Una vez definidos e implementados los ajustes razonables en el PIAR, el proceso no termina allí. Todo ajuste debe ser evaluado, monitoreado y, si es necesario, modificado. Justamente por eso, el formato oficial del PIAR incluye un apartado específico al lado de cada ajuste, donde se señala, de forma explícita:

“Dejar espacio para observaciones. Realizar seguimiento 3 veces en el año como mínimo, de acuerdo con la periodicidad establecida en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).”

Ajustes Razonables					
Área/asignatura/ campo de pensamiento/ área de desarrollo /dimensiones/articulación con la educación media/ /dinámicas de la vida diaria/convivencia otra según sea el caso	Barreras identificadas en el contexto Describir. <small>Actitudinales, tecnológicas, comunicativas, metodológicas, infraestructura, entre otras.</small>	Tipo de ajuste razonable - facilitador <small>(Recursos o materiales, didácticas o de estrategias, tiempo, metas de aprendizaje, estrategias de evaluación, infraestructura)</small>	Apoyo requerido <small>(Talento humano, técnico, tecnológico, comunicativo, otro)</small>	Descripción de tipo de ajustes y apoyos <small>Si el ajuste se realiza en la meta de aprendizaje, escribir la nueva meta que corresponde para el actual periodo según el plan de estudios. Incluir la frecuencia del ajuste y del apoyo.</small>	Seguimiento <small>En clave de temporalidad, responsable y medios.</small>
1.					
2.					

Figura 4. Evaluación de los ajustes razonables. Fuente: Elaboración propia.

Este espacio no debe ser visto como un simple cuadro para llenar o firmar; es, en realidad, la bitácora del proceso de ajuste, donde se documenta cómo se ha aplicado el ajuste, qué resultados ha tenido, si la barrera se ha eliminado o reducido, y qué decisiones se toman respecto a su continuidad o modificación.

Según lo dispuesto por el Decreto 1421 de 2017, el PIAR debe ser revisado al menos tres veces durante el año escolar. Estas revisiones deben coincidir con los momentos de evaluación establecidos en el SIEE, como la entrega de boletines o reuniones de seguimiento académico.

¿Qué debe incluir cada observación en el PIAR?

- Fecha de la revisión.
- Participantes: nombres del docente, equipo interdisciplinario, familia y, si es pertinente, el estudiante.
- Descripción breve y objetiva del ajuste revisado.
- Valoración clara sobre su efectividad:
- ¿Se ha aplicado el ajuste?
- ¿Sigue siendo pertinente?
- ¿Qué cambios ha generado en la participación y el aprendizaje?
- Acuerdos o decisiones: mantener, modificar o retirar el ajuste.

¿Cómo realizar este seguimiento de forma efectiva?

- Para facilitar el monitoreo, es recomendable:
- Programar las revisiones de ajustes con antelación, dentro de las fechas de informes o reuniones escolares.
- Registrar observaciones objetivas, claras y sin juicios subjetivos.
- Incorporar, cuando el nivel de desarrollo lo permita, la opinión del estudiante sobre cómo se ha sentido con el ajuste.
- Dialogar con la familia sobre cómo ha impactado el ajuste en casa o en otros contextos.
- Dejar constancia de todos los acuerdos en el PIAR, firmados por los participantes.

Ejemplo de observación bien diligenciada:

Fecha: 15 de junio

Participantes: Docente titular, coordinador académico, madre de familia. Ajuste revisado: Fraccionamiento de tareas largas en tramos de 15 minutos con pausas activas. Valoración: El ajuste se ha aplicado consistentemente durante el segundo periodo. Se observa mayor participación y menor fatiga durante las actividades extensas. La familia reporta mejor actitud hacia las tareas escolares. Decisión: Mantener el ajuste, con revisión en la siguiente entrega de informes.

Reflexión clave:

La evaluación de los ajustes razonables no es una formalidad: es un ejercicio de corresponsabilidad, donde el docente mantiene vivo el compromiso con la inclusión, revisando, adaptando y mejorando constantemente las estrategias para garantizar que ningún estudiante quede rezagado en su camino educativo.

Paso final: Acta de Acuerdo del PIAR: El compromiso formal.

La última sección del PIAR es el **Acta de Acuerdo**, y aunque muchos docentes la perciben como una simple formalidad, en realidad es un acto fundamental dentro del proceso de inclusión educativa. Este apartado es el que **oficializa los compromisos asumidos** por todos los actores involucrados en la elaboración y ejecución del PIAR.

¿Qué es el Acta de Acuerdo?

Es un documento que registra de manera clara y formal los compromisos que asumen:

- El docente de aula y/o los docentes de apoyo
- La familia o acudiente responsable
- El equipo interdisciplinario (cuando lo haya)
- El estudiante (si su edad y nivel evolutivo lo permiten)
- Directivos docentes

ACTA DE ACUERDO					
Fecha y Lugar de Diligenciamiento			DD/MM/AAAA		
Nombre y rol de la Persona que diligencia					
Institución Educativa					
Sede					
Nombre		Edad		Grado	

Según el Decreto 1421 de 2017 la educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes para promover su desarrollo, aprendizaje y participación, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión.

La inclusión solo es posible cuando se unen los esfuerzos del colegio, el estudiante, docentes, directivos docentes y familias. De ahí la importancia de formalizar con las firmas, la presente Acta de Acuerdo.

El Establecimiento Educativo ha realizado la valoración pedagógica y definido los ajustes razonables que facilitarán al estudiante su proceso educativo.

La Familia se compromete a cumplir y firmar los compromisos señalados en el PIAR y en las actas de acuerdo, para fortalecer los procesos escolares del estudiante y en particular a:

Incluya aquí los compromisos específicos para implementar en el aula que requieran ampliación o detalle adicional al incluido en el PIAR.

Figura 5. Acta de acuerdo. Fuente. Elaboración de los autores.

Su propósito principal es garantizar que todas las partes estén informadas y alineadas respecto al plan trazado, los ajustes que se implementarán, las responsabilidades de cada actor y la necesidad de monitorear y ajustar el proceso según corresponda.

¿Qué elementos debe incluir el Acta de Acuerdo?

1. Fecha de la firma.
2. Nombres y cargos de los participantes.
3. Síntesis de los acuerdos alcanzados: ajustes razonables aprobados, compromisos de seguimiento, estrategias de apoyo familiar o institucional, entre otros.
4. Responsabilidades específicas de cada actor.
5. Firma de todos los participantes.

6. En caso de que alguna de las partes no esté de acuerdo con lo consignado, se debe dejar constancia de la situación.

El Acta de Acuerdo cumple varias funciones esenciales:

- Garantiza la transparencia del proceso.
- Asegura que la familia conozca los ajustes y pueda colaborar en casa.
- Favorece la corresponsabilidad entre docentes, directivos y familia.
- Ofrece respaldo institucional para la aplicación y el seguimiento del PIAR.
- Evita malentendidos posteriores y brinda soporte ante requerimientos legales.

Ejemplo de acuerdos que pueden registrarse:

“El docente titular y la familia acuerdan implementar el ajuste de fraccionamiento de tareas y el uso de agendas visuales durante el tercer periodo, con seguimiento en la próxima reunión de entrega de informes.”

“La institución educativa se compromete a gestionar la adecuación de la biblioteca con apoyos tecnológicos accesibles, según lo identificado en el PIAR.”

“La familia se compromete a reforzar en casa el uso de apoyos visuales acordados, para facilitar la continuidad del aprendizaje.”

Reflexión clave:

El Acta de Acuerdo no es el cierre simbólico del PIAR, es el comienzo del compromiso real entre escuela, familia y estudiante para convertir los ajustes razonables en acciones cotidianas, sostenibles y efectivas. Firmar este acta implica reconocer que la inclusión es un trabajo compartido, donde cada actor tiene un rol activo en la eliminación de barreras.

Un aspecto que frecuentemente se pasa por alto en la implementación del PIAR es el rol fundamental de la familia. Muchos padres y madres desconocen que, según la normativa vigente, tienen el derecho y el deber de participar activamente en la formulación, ejecución y evaluación del PIAR de su hijo o hija. Esta falta de información genera una profunda desarticulación entre los actores educativos y las familias, debilitando el impacto real del PIAR.

Por esta razón, la socialización del PIAR con la familia no puede entenderse como un trámite o una mera notificación. Es un momento clave de diálogo, escucha y corresponsabilidad, donde el docente tiene la responsabilidad de:

- Explicar claramente el PIAR, sus propósitos y su estructura.
- Despejar las dudas que tenga la familia.
- Escuchar sus aportes, expectativas o preocupaciones.
- Acordar compromisos conjuntos que fortalezcan la aplicación de los ajustes tanto en la escuela como en el hogar.

Solo después de este proceso de socialización activa y transparente, y con la total comprensión por parte de la familia, se procede a la firma del Acta de Acuerdo. La firma del padre, madre o acudiente no es un requisito decorativo; es la garantía legal y ética de que el proceso ha sido compartido, entendido y aceptado por todas las partes. Un PIAR sin socialización completa y sin la firma consciente de la familia carece de validez real y pedagógica. La verdadera inclusión no se decreta en un papel, se construye desde el compromiso colectivo.

El PIAR frente a diagnósticos y condiciones psicosociales complejas: desafíos y consideraciones éticas

Uno de los mayores retos en la formulación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) surge cuando se abordan condiciones o diagnósticos que, más allá de las dificultades de aprendizaje tradicionales, implican desafíos psicosociales, emocionales y conductuales significativos. En estos casos, el PIAR no puede enfocarse únicamente en barreras académicas, sino que debe incorporar un análisis profundo de factores emocionales, relacionales y contextuales, sin caer en estigmatizaciones.

El trastorno bipolar y la esquizofrenia, aunque poco frecuentes en población escolar, pueden presentarse en adolescentes y jóvenes, con manifestaciones como fluctuaciones emocionales intensas, episodios psicóticos, dificultades en la regulación conductual o desconexión con la realidad en algunos momentos.

En estos casos, el PIAR debe:

- Priorizar ajustes relacionados con la regulación emocional y el autocuidado.
- Definir rutas claras de actuación ante crisis o descompensaciones, en coordinación con la familia y los equipos médicos.
- Ajustar las cargas académicas, tiempos de entrega y participación social, según las recomendaciones del equipo clínico.
- Mantener un enfoque respetuoso, donde el diagnóstico no se convierta en un estigma, sino en un dato relevante para adaptar el entorno educativo.

Ejemplo de ajuste: flexibilidad en la asistencia durante fases críticas, alternativas de evaluación cuando existan episodios de descompensación, y acompañamiento emocional permanente desde orientación escolar.

Los estudiantes con Trastorno Negativista Desafiante (TND) suelen presentar comportamientos de oposición persistente, irritabilidad, hostilidad y desafío hacia figuras de autoridad, lo cual puede generar rupturas en el clima escolar y frustración en docentes.

Aquí, el PIAR debe:

- Diseñar ajustes centrados en estrategias de manejo emocional y conductual, más que solo académicas.
- Establecer acuerdos de comportamiento realistas, con participación activa del estudiante y la familia.
- Fomentar técnicas de refuerzo positivo y evitar sistemas exclusivamente punitivos o coercitivos.
- Garantizar espacios de descarga emocional controlada y mediación de conflictos, acompañados por profesionales especializados.

Ejemplo de ajuste: fraccionar actividades largas para evitar sobrecarga, ofrecer descansos breves planificados, y adaptar la comunicación docente para prevenir confrontaciones directas.

Aunque suele olvidarse, los estudiantes con altas capacidades o talentos excepcionales también enfrentan barreras educativas cuando el currículo resulta monótono, repetitivo o poco estimulante para su nivel de razonamiento o creatividad.

En estos casos, el PIAR debe:

- Incorporar ajustes por ampliación, como el acceso a proyectos de profundización, retos adicionales o programas de mentoría avanzada.
- Permitir ritmos acelerados en algunas áreas sin sacrificar la socialización con pares de su misma edad.
- Garantizar que la adaptación no se limite a “más tareas”, sino a experiencias de aprendizaje más ricas, complejas y significativas.

Ejemplo de ajuste: ofrecer tareas de investigación autónoma, acceso a programas extracurriculares de matemáticas, ciencia o artes, o tutorías especializadas según su interés y potencial.

Estos casos evidencian que el PIAR no puede caer en recetas generales ni en un enfoque reduccionista. Cada diagnóstico o condición representa un universo particular, donde es imprescindible:

- Escuchar activamente al estudiante y a su familia.
- Consultar a los profesionales de salud y respetar sus recomendaciones, sin que estas anulen la autonomía escolar.
- Mantener un enfoque que combine flexibilidad pedagógica con el desarrollo de habilidades de autorregulación y convivencia.
- Evitar etiquetas que condicionen la percepción del estudiante, garantizando que el PIAR sea una herramienta de empoderamiento y no de marginación encubierta.

Reflexión final: La inclusión genuina implica reconocer que, en algunos casos, los ajustes razonables no solo deben compensar barreras académicas, sino también acompañar trayectorias emocionales complejas, brindando al estudiante no solo acceso al aprendizaje, sino también oportunidades para construir bienestar, autonomía y sentido de vida.

Preguntas frecuentes sobre el PIAR

1. ¿Quién elabora el PIAR? Principalmente el docente de aula, en conjunto con orientadores, especialistas y familia
2. ¿Cuándo se debe implementar? Desde que se identifica a un estudiante con discapacidad o necesidad específica, idealmente al inicio del año escolar. Se revisa y actualiza anualmente.
3. ¿Es obligatorio el PIAR? Sí, por ley todo estudiante con discapacidad tiene derecho a ajustes razonables (Ley 1618/2013 y D.1421/2017)
4. ¿Quién financia los ajustes? Los ajustes pueden ser provistos por el establecimiento educativo o en colaboración con la Secretaría de Educación. En algunos casos, ayudas provienen del sistema de salud o bienestar institucional.
5. ¿El PIAR solo aplica a discapacidad? Originalmente sí para discapacidad; sin embargo, muchas instituciones extienden el concepto a estudiantes con altas capacidades o dificultades de aprendizaje, para incluirlos también.
6. ¿Cómo se relaciona con el DUA? El DUA es un enfoque general para diseñar clases accesibles para todos. El PIAR complementa esto adaptando lo general al caso particular del estudiante con discapacidad.

Errores frecuentes en la aplicación del PIAR

- Creer que el PIAR es un currículo paralelo. Falso: es, en cambio, la adaptación del currículo regular a las necesidades del estudiante
- Hacer un solo PIAR igual para todos. Cada PIAR debe ser individualizado. Aplicar el mismo plan a varios estudiantes con diferentes necesidades es un error grave.
- Basarse únicamente en el diagnóstico médico. El PIAR debe partir de la valoración pedagógica. Documentos médicos sólo informan del diagnóstico, pero no definen las estrategias educativas; esas surgen al conocer cómo aprende el estudiante en el aula
- Excluir al docente de aula del proceso. A veces se piensa que el PIAR lo hace un “experto externo”, pero es el propio maestro de aula quien mejor conoce al estudiante y debe liderarlo

- Olvidar registrar lo que no funciona. Para que el PIAR sea dinámico, es clave anotar también las estrategias intentadas que resultaron ineficaces, para no repetir las y compartir aprendizajes con otros docentes.
- Evitar estos errores comunes mejora la utilidad del PIAR como herramienta viva de inclusión.

Lo aprendido (claves de aprendizaje):

- El PIAR es dinámico: se revisa periódicamente según las respuestas del estudiante.
- Su elaboración exige un enfoque centrado en la persona, adaptando objetivos educativos a su ritmo y estilo de aprendizaje.
- Requiere un trabajo en equipo: solo con la colaboración de docentes, familia y especialistas se identifican las barreras reales y se definen ajustes efectivos.
- Los ajustes razonables son justos y pertinentes: no son regalos sino medidas que equitativamente nivelan oportunidades de aprendizaje.
- Documentar éxitos y dificultades en el PIAR enriquece la práctica educativa: sirve como guía para otros docentes y como evidencia de inclusión efectiva.
- Aunque el PIAR se concentra en un estudiante específico, promueve cambios positivos en toda la institución educativa, impulsando un clima escolar más abierto y flexible.

CAPITULO 3

GUIAS SHERPAS DE TU CAMINO INCLUSIVO: ¡DEJATE AYUDAR!

"La mentoría es un cerebro al que acudir, un oído que escucha y un impulso en la dirección correcta."

— John C. Crosby, 2019

Ahora que ya conoces las herramientas básicas para comenzar tu escalada hacia la inclusión educativa, es fundamental que comprendas algo clave: hasta aquí hemos recorrido la parte teórica, pero para convertir la inclusión en una competencia fluida y natural dentro de tu práctica pedagógica, necesitas entrenarte, equivocarte, mejorar y perseverar. Dominar el arte de la inclusión requiere práctica, reflexión y, sobre todo, acompañamiento.

Aquí hay un mensaje esencial que queremos reforzar: no estás solo o sola en este camino. La inclusión no es un desafío individual ni una tarea solitaria que deba enfrentarse desde el aislamiento. Buscar mentores, referentes y acompañantes expertos es una parte esencial de este proceso.

De hecho, aprender de quienes ya han transitado el camino de la inclusión es una forma de acelerar tu propio crecimiento y evitar tropezar con las mismas piedras. Así como los alpinistas principiantes nunca intentan escalar una gran montaña sin un guía experimentado, tú tampoco deberías aventurarte en la inclusión sin apoyarte en quienes ya tienen experiencia. El trabajo educativo inclusivo no es distinto: requiere preparación, entrenamiento y, sobre todo, mentoría constante.

Un mentor en inclusión es como ese guía de montaña que ya conoce los senderos ocultos, los cambios climáticos inesperados y los atajos seguros. Este mentor puede ser un colega con más trayectoria, un formador especializado, o incluso una red profesional de apoyo. Según la investigación de Hobson et al. (2009), la mentoría docente mejora la autoconfianza, la toma de decisiones pedagógicas y la resiliencia emocional, particularmente en contextos desafiantes como la inclusión.

Además, los equipos educativos necesitan adoptar la mentalidad de las hormigas: en sus colonias, las hormigas más veteranas son las encargadas de enseñar a las más jóvenes rutas seguras para buscar alimento o construir el nido. Estas “mentoras naturales” no solo

transmiten información, sino que acompañan en el proceso, hasta que la nueva hormiga sea capaz de continuar por sí misma. Según Feinerman y Korman (2017), este aprendizaje social es clave para la supervivencia del hormiguero. Del mismo modo, en educación, el acompañamiento entre generaciones de maestros y maestras es vital.

Por eso, más allá del ensayo y error —que es inevitable—, iniciar con la guía adecuada puede marcar una gran diferencia. Mentores y redes de apoyo no solo ofrecen estrategias, también brindan aliento, comprensión y modelos concretos de éxito. Como señala Knight (2018), el coaching y la mentoría docente generan cambios sostenibles porque activan el aprendizaje colaborativo y el crecimiento profesional continuo.

En la inclusión, como en la montaña o en el hormiguero, quienes han transitado el camino dejan huellas. Seguir las huellas no es un signo de debilidad, sino de sabiduría. Por eso, es indispensable que identifiques y te rodees de quienes llamaremos aquí tus “sherpas” del camino inclusivo: personas, instituciones, comunidades, fundaciones o redes sociales que ya han transitado este sendero, que han enfrentado desafíos similares, que se han caído, pero también han aprendido a levantarse y que ahora, con generosidad, quieren ayudarte a ti, para que avances con mayor certeza y menos tropiezos.

Entre estos “sherpas” valiosos, que se dedican a apoyar a otros desde la experiencia y el conocimiento, destacan:

- **Fundación Saldarriaga Concha:** una de las organizaciones colombianas más reconocidas por su trabajo incansable en pro de la inclusión social y educativa. Te invitamos a visitar su sitio web y a unirte a su comunidad virtual “**Maestros por la Inclusión**”, donde encontrarás recursos, videos, documentos, infografías y experiencias significativas que te mostrarán que la inclusión no es una utopía, sino un proceso alcanzable, aunque con sus retos reales.
- **Cuenta de Instagram @diversamente_col:** liderada por la doctora Ana María Romero, una de las autoras de este libro, esta cuenta ofrece videos cortos, recursos prácticos y estrategias reales para aplicar la inclusión en el aula. Es un espacio que te brinda inspiración y te recuerda que sí es posible avanzar, paso a paso.

- **Canal de YouTube “Corazón Pedagógico” de la profesora Alejandra Parra:** un referente imprescindible para docentes que desean aprender, de forma práctica, cómo diligenciar correctamente un PIAR y comprender los ajustes razonables. Reconocida y premiada por su trabajo en favor de la inclusión, Alejandra Parra es una guía confiable para quienes buscan formación constante en este campo.
- **Cuenta de Instagram @diversos21:** administrada por dos docentes apasionadas por la inclusión, esta cuenta ofrece consejos, ejemplos y recomendaciones prácticas que muestran cómo llevar la inclusión al día a día escolar, de forma sencilla y efectiva.
- **Diversidad, dirigida por Diana Vergara:** experta en autismo e inclusión, Diana ofrece herramientas claras para trabajar los “esenciales para la vida”, enfocándose en la independencia y la funcionalidad real de las personas con discapacidad.
- **Organización local de Voluntarios Inclusivos de Córdoba,** liderada por el docente Jesús Fernando Kerguelén Soto, quien ha trabajado arduamente por promover el deporte inclusivo, la literatura y actividades culturales abiertas a todos y todas en su región.

Además, a nivel latinoamericano también existen guías inspiradores, como:

- **Eduardo Sotelo (@edusotelo en Instagram),** referente en educación inclusiva en Argentina.
- **Pacapanda,** en México, que aborda la inclusión con un enfoque creativo y vivencial.
- **Samuel Musicoterapia,** en Ecuador, quien combina la inclusión con la musicoterapia y el bienestar emocional.
- **Claudio Tivissono,** experto en formación inclusiva y estrategias comunitarias.
- **Antonio Jiménez:** en instagram como profesor autista. Es un docente activista que demuestra que con información veraz y formación adecuada la inclusion es posible.

Estos “sherpas” de la inclusión han transformado sus propias dificultades en conocimiento para guiar a otros. Seguirlos, leerlos y aprender de ellos te permitirá identificar atajos, evitar

errores comunes, descubrir recursos valiosos y, sobre todo, mantenerte emocionalmente acompañado durante el proceso.

Recuerda: una vez comiences tu camino hacia la inclusión, poco a poco irás encontrando más guías, aliados y comunidades que caminarán contigo. Lo importante es no escalar en soledad, sino hacerlo en red, con otros que comparten el mismo propósito.

3.1. Comienza y no te detengas

“La verdadera valentía no está en tener todas las respuestas, sino en atreverte a caminar con otros por senderos inciertos.”

Brown, 2019

Si estás leyendo este capítulo, es porque has llegado hasta aquí con una convicción clara: quieres ser un docente inclusivo, o quizá ya eres una persona comprometida con la inclusión desde tu rol en la escuela o en la comunidad. Y eso ya es un primer paso, uno que no todos se atreven a dar.

Estás comenzando una travesía que, como toda escalada a la cima de una montaña, exige perseverancia, determinación y valentía. Siempre aparecerá el camino fácil: rendirse, abandonar, decir “esto no es para mí” o “esto no se puede”. Y es normal sentirlo. Pero este capítulo está aquí para decirte, con total sinceridad y con el corazón en la mano: ¡ya iniciaste! Sigue, aunque sea con pasos pequeños, pero no te detengas.

El simple hecho de haber comenzado este viaje ya te ubica en un lugar distinto, más consciente, más empático, más humano. No será un camino sin piedras. Encontrarás personas, situaciones, limitaciones institucionales o incluso tus propios temores, que te harán dudar. A veces la inclusión se vuelve compleja, a veces desgasta, a veces parece injusta o cuesta arriba. Pero nunca olvides esto: lo que estás haciendo puede cambiar la vida de una persona. Y eso jamás será un logro menor. De hecho, es profundamente valioso y digno de admiración.

Como bien señala la UNESCO (2023), “la inclusión educativa no solo transforma las escuelas, transforma sociedades enteras”. Cada pequeño acto que realizas hoy tiene un

impacto que, tal vez, no verás de inmediato, pero que puede resonar durante toda la vida de un estudiante.

Sin embargo, aquí va una verdad que debes abrazar con honestidad: en inclusión no basta con la buena voluntad o el deseo de ayudar. No es suficiente tener "buena onda" o solo intenciones nobles. La inclusión exige actualización, estudio, formación constante, cuestionamiento propio, autocrítica y, sobre todo, compromiso ético y profesional. Porque detrás de cada ajuste razonable, de cada PIAR, de cada decisión que tomas en tu aula, hay vidas en juego, hay proyectos de vida que dependen de tu capacidad de actuar con responsabilidad, rigor y sensibilidad.

Ahora, has llegado al momento del entrenamiento consciente. Así como un corredor prepara su cuerpo y su mente antes de una maratón, tú también necesitas fortalecer tu mente, tu espíritu y tu repertorio pedagógico. Necesitas leer, preguntar, dialogar, fallar, volver a intentar y aprender continuamente. Esta no es una carrera de velocidad, es una travesía de fondo.

No abandones. No desistas. No cedas al cansancio ni al desaliento.

Este camino te transformará, no solo como docente, sino como ser humano. Poco a poco descubrirás que la verdadera recompensa no es la perfección inmediata, sino el aprendizaje profundo que obtienes al ver cómo tus acciones generan pequeñas victorias que, para tus estudiantes, significan grandes conquistas: desde lograr leer su primer párrafo, hasta atreverse a hablar frente al grupo, integrarse a un juego, o expresar un sentimiento que había guardado en silencio.

Así que sigue caminando, sigue aprendiendo, sigue ajustando. No estás solo. Cada paso cuenta. Cada intento suma. La inclusión no es un destino, es un viaje constante que, aunque agotador a veces, siempre vale la pena.

3.2. Inspira a otros

A lo largo de la historia, han existido personas que, con su vida, su ejemplo y su valentía han inspirado a otros a derribar barreras y a abrir caminos para la inclusión. Sus historias no solo han transformado sus entornos, sino que han sembrado un mensaje universal: los diagnósticos o condiciones no limitan; lo que realmente excluye son las barreras sociales, culturales y educativas.

Historias que inspiran

Helen Keller

Helen Keller, quien quedó sorda y ciega a los 19 meses de edad, es un ejemplo eterno de resiliencia y valentía. Con el apoyo de su maestra Anne Sullivan, Helen aprendió a comunicarse y se convirtió en la primera persona sordociega en obtener un título universitario. Su historia nos recuerda que con las estrategias y apoyos adecuados, ningún diagnóstico puede frenar la capacidad humana de aprender y crear.

Malala Yousafzai

Malala, activista pakistaní, fue atacada por defender el derecho de las niñas a la educación en su país. Su lucha le otorgó el Premio Nobel de la Paz y la convirtió en un símbolo mundial de la defensa de la educación para todos. Su historia demuestra que el acceso a la educación no debe estar condicionado por el género, la religión ni el contexto cultural.

Temple Grandin

Temple Grandin, diagnosticada con autismo, es hoy una de las voces más reconocidas en la defensa de los derechos de las personas autistas. Experta en ciencia animal, ha cambiado la industria ganadera con sus aportes. Temple demostró que la diversidad neurológica es una fuente de creatividad y soluciones innovadoras.

Richard Branson

Richard Branson, empresario británico y fundador de Virgin Group, ha hablado abiertamente sobre su dislexia. Su historia demuestra que una dificultad en la lectura o la escritura no define el éxito de una persona. Ha sido un defensor del cambio de mirada sobre las dificultades de aprendizaje.

Rene Pérez Joglar (Residente - Calle 13)

El cantante y compositor puertorriqueño Rene Pérez, conocido como Residente, ha hablado abiertamente sobre su diagnóstico de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) y dislexia. A pesar de estas condiciones, se convirtió en una de las voces más influyentes de la música latinoamericana, ganando múltiples premios Grammy. Su historia demuestra que, con el apoyo adecuado, la creatividad y el talento pueden florecer más allá de cualquier diagnóstico. Tras bambalinas, también hubo docentes y directivos que supieron ver más allá de las dificultades y lo alentaron a expresarse y a potenciar su voz.

Historias de Colombia

La deportista paralímpica Maritza Arango Buitrago, quien perdió la visión, se convirtió en una de las atletas más destacadas en pruebas de atletismo adaptado, demostrando que la discapacidad no es un impedimento para alcanzar grandes metas. Tras cada una de estas historias, también se encuentran docentes, entrenadores, directivos y personas que derribaron barreras y creyeron en su potencial.

Detrás de cada una de estas historias de superación hay algo en común que merece toda nuestra atención: siempre hubo docentes, directivos, orientadores y líderes escolares que creyeron en el potencial de esos estudiantes y trabajaron incansablemente para derribar barreras. Estas personas, con vocación y entrega, entendieron que la verdadera educación no es solo transmitir conocimientos, sino abrir caminos y allanar senderos. Son los maestros que se “pusieron la camiseta” de la inclusión, que ajustaron sus prácticas, que acompañaron con paciencia y que se negaron a rendirse. Gracias a ellos, muchos estudiantes no solo accedieron a la educación, sino que también participaron activamente y alcanzaron sus proyectos de vida. A continuación, resaltamos algunos de los docentes colombianos que han trabajado con éxito por la inclusión educativa:

Principio del formulario y Final del formulario Profesor Eduardo Pérez (Cúcuta, Norte de Santander)

El ingeniero mecánico y magíster en Gestión de la Tecnología Educativa del Instituto Técnico Guaimaral ha sido nombrado “Mejor Maestro de Latinoamérica y el Caribe” por la Universidad de Cambridge en 2025. Reconocido por su proyecto “Lanceros de la Inclusión”, desarrolló más de 30 herramientas tecnológicas —incluido software para lenguaje de señas, videojuegos educativos y materiales adaptados— que permitieron a cientos de estudiantes con discapacidad aprender “sin barreras”, según su estudiante Carla Castaño. Pérez también es nominado al Global Teacher Prize y es referente en políticas públicas de inclusión.

Sindey Carolina Bernal (Bogotá)

Docente de diseño tecnológico en el colegio Enrique Olaya Herrera, fue nombrada “Mejor Profesora de Iberoamérica” por la Fundación FIDAL en 2022, debido a su proyecto **INCLUTEC**: Semillero de investigación, en el que estudiantes sordos desarrollan recursos tecnológicos inclusivos. Además, ha sido nominada al Global Teacher Prize, destacando su innovación educativa enfocada en equidad.

Alexander Rubio Álvarez (Bogotá)

Director del IDEP, recibió en 2020 el premio internacional World Fair Play por su promoción del juego limpio en educación, mostrando cómo valores como la cooperación y la honestidad forman parte esencial de una cultura inclusiva

María Aurora Carrillo (Valledupar)

Directora pedagógica de la Fundación Transformemos, ha llevado educación regionalizada y multilingüe (sikuni, piapoco, puinave) a comunidades vulnerables en Colombia, alfabetizando a jóvenes y adultos en zonas indígenas y rurales. En 2013, su proyecto fue reconocido por la UNESCO como buena práctica en Iberoamérica y galardonado con el Premio Confucio de Alfabetización

Estas historias demuestran que:

- Personas comunes, como tú, pueden transformar vidas y derribar barreras.
- Detrás de cada logro están docentes, directivos y coordinadores que tuvieron la visión de creer en el talento de todos, incluso cuando el sistema no lo hacía.
- El acceso a la educación y al proyecto de vida no es un favor, es un derecho humano fundamental.

Te invitamos a verte como parte de este grupo de agentes de cambio. Tu compromiso, innovación y valentía pueden inspirar y construir una cultura inclusiva real. Sé uno de esos docentes que no solo enseña contenido, sino que derriba muros, abre puertas y transforma destinos.

Debemos ser cuidadosos con la falsa empatía o la "bondad disfrazada". Expresiones como "pobrecito" o actitudes que infantilizan o sobreprotegen a las personas con discapacidad no son inclusivas; al contrario, perpetúan la subestimación y refuerzan la exclusión.

Un momento determinante para la cultura inclusiva ocurre cada año escolar: el empalme entre docentes cuando un grupo de estudiantes cambia de maestro. La forma en que nos expresamos de los estudiantes ante nuestros colegas es fundamental. No podemos caer en comentarios negativos, etiquetas o predisposiciones. Hablar con respeto, desde las fortalezas y no solo desde los déficits, es un acto de justicia y de coherencia con la inclusión.

Te invitamos a sistematizar, documentar y difundir los pequeños y grandes logros que realizas en pro de la inclusión. Cada experiencia, cada estrategia que funciona, cada avance, por pequeño que parezca, puede ser una fuente de inspiración para otros. Así se construye una cultura inclusiva: compartiendo, aprendiendo juntos y generando una red de apoyo que transforme el presente y el futuro de muchos niños, niñas y jóvenes.

CAPÍTULO 4

REFLEXIONES FINALES CON PRINCIPIO DE REALIDAD: FAMILIA, DOCENTES, TERAPEUTAS Y SOCIEDAD

"No todos tenemos el mismo talento, pero todos deberíamos tener la misma oportunidad de desarrollar nuestro talento."

John F. Kennedy, 1963

Hablar de inclusión educativa y social requiere dejar de lado discursos idealizados y acercarse con sensatez al principio de realidad. La verdadera inclusión no consiste en que todos hagan lo mismo, ni en forzar resultados homogéneos, sino en garantizar que cada persona tenga oportunidades reales y dignas de desarrollar su potencial, de acuerdo con sus talentos, intereses y contextos. Este apartado propone una reflexión profunda sobre los desafíos cotidianos de la inclusión, donde es esencial comprender y respetar el papel de las familias. Los padres no solo atraviesan procesos emocionales complejos, como la aceptación de un diagnóstico, sino que también cargan expectativas, miedos y duelos simbólicos. Por eso, construir una alianza genuina entre la escuela y las familias es clave, basada en la confianza, el respeto mutuo y la comunicación honesta, no en la condescendencia ni en el juicio. Del mismo modo, los equipos terapéuticos y profesionales de la salud deben reconocer que el contexto educativo tiene dinámicas diferentes al clínico; en lugar de contradecir sin fundamento a los docentes, deben dialogar con ellos, integrando perspectivas y construyendo puentes en favor del bienestar del estudiante. Esta reflexión también invita a no romantizar el PIAR ni verlo como un simple trámite burocrático. Elaborarlo requiere tiempo, dedicación y un acompañamiento institucional real. Es urgente visibilizar la necesidad de que los docentes cuenten con espacios formales dentro de su carga laboral para desarrollar estos planes, con el apoyo técnico y emocional que el proceso demanda. La inclusión auténtica se construye con realismo, respeto y corresponsabilidad, entendiendo que todos los actores, familias, docentes, terapeutas y directivos, tienen un rol vital y complementario.

4.1. Primera reflexión

En esta reflexión queremos dedicar unas palabras sinceras y sentidas a los padres, madres, cuidadores y todas aquellas personas que tienen a su cargo a alguien que experimenta barreras para el aprendizaje y para su proyecto de vida. Al mismo tiempo, hacemos un llamado abierto

y respetuoso a los docentes, directivos y equipos educativos para que, a través de este capítulo, comprendan la importancia de construir una relación basada en la alianza, el respeto mutuo y la confianza para lograr la verdadera inclusión educativa y social de quienes, ya sea por su condición personal o por el contexto que los rodea, suelen ser segregados o excluidos.

Es importante recordar una verdad innegable: nadie está exento de vivir experiencias de exclusión. La vida es, por naturaleza, incierta y cambiante; todos estamos expuestos a situaciones imprevistas. De ahí que la empatía no sea un acto de caridad, sino una postura ética que nos obliga a reconocer que, en cualquier momento, podríamos ocupar el lugar del otro. La inclusión comienza cuando entendemos que el otro no es "el otro", sino "uno de los nuestros".

Toda madre y todo padre, desde el momento en que saben que una nueva vida viene en camino, experimentan una montaña rusa de emociones. A veces el embarazo llega de manera inesperada, otras veces es largamente deseado o buscado con intensidad, pero en todos los casos las emociones están presentes. El cerebro juega con la ilusión de imaginar a quién se parecerá el bebé, cómo será su vida, qué futuro tendrá. Sin darnos cuenta, construimos expectativas y sueños para esa nueva persona, olvidando que cada hijo o hija es un ser único, irreplicable, y no un proyecto personal de sus padres.

Cuando se recibe un diagnóstico o se reconoce una condición en ese hijo, ese proceso se vuelve aún más complejo. Las familias transitan lo que la literatura psicológica describe como "duelos simbólicos" (Bossio, 2020), al enfrentarse a la diferencia entre el hijo idealizado y el hijo real. Estos duelos son profundos, dolorosos y, en muchos casos, largos. A lo largo de nuestra experiencia acompañando a cientos de familias, hemos aprendido que este no es un proceso lineal ni fácil. En algunos casos, la aceptación llega con el tiempo; en otros, la negación persiste y se convierte, tristemente, en la barrera más difícil de superar.

Comprender las emociones de una madre o un padre que desea lo mejor para su hijo, que sueña con su independencia, bienestar y felicidad, no es tarea sencilla en un contexto donde todavía persisten la discriminación, las burlas y la exclusión. Por ello, siempre invitamos a los equipos educativos a mirar a las familias con misericordia; no con lástima ni condescendencia, sino con el verdadero significado de la palabra: mirar con el corazón.

Las relaciones entre familias y escuelas, especialmente cuando hay diagnósticos o condiciones, a menudo son tensas. Las familias llegan, en muchos casos, tras un largo peregrinaje de rechazos, juicios y miedos. Por otro lado, las escuelas se enfrentan a la realidad de que muchas veces no tienen las herramientas ni los recursos necesarios para responder adecuadamente.

Aquí es donde debemos hablar con total honestidad: no todos los colegios son adecuados para todos los niños o niñas. Esto no significa que sean “malos colegios” o “instituciones no inclusivas”, sino que cada escuela tiene características específicas que deben ser valoradas con realismo.

Por ejemplo, si un niño de cinco años acaba de recibir un diagnóstico y necesita terapias intensivas en las tardes, es poco viable que asista a un colegio con jornada completa hasta las 3:30 p.m., porque comprometería su tratamiento especializado en una etapa crucial de neurodesarrollo. Aquí, lo más lógico sería considerar un colegio con horario más reducido, cercano al hogar o al centro terapéutico. Esto no implica exclusión; significa tomar decisiones responsables, basadas en el bienestar y las prioridades del momento, como lo plantea la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) en sus guías de intervención temprana.

Entendemos que a veces las familias perciben esto como un rechazo. Sin embargo, desde la ética profesional, debemos dejar claro que el colegio no es un centro de atención médica. La educación inclusiva requiere ajustes razonables, sí, pero también debe considerar la viabilidad y el momento evolutivo del estudiante.

La mayoría de los colegios, tanto públicos como privados, están dando pasos, muchas veces con gran esfuerzo, para fortalecer sus prácticas inclusivas. Sin embargo, en muchos casos lo hacen literalmente "con las uñas", debido a la escasa capacitación, falta de acompañamiento técnico especializado y carencias presupuestarias.

A veces las secretarías de educación envían personal para capacitar a los docentes, pero estos formadores nunca han elaborado un PIAR ni han trabajado con aulas neurodivergentes. Esto genera frustración entre los docentes, quienes terminan pensando que la inclusión es inviable o irreal. Como lo advierte la UNESCO (2023), sin capacitación auténtica y continua, los esfuerzos inclusivos no se sostienen en el tiempo.

Por eso, padres, madres, docentes y directivos: deben formar un equipo que crezca unido. No esperen que todo esté resuelto, porque la realidad es distinta. Sin embargo, sí es posible avanzar, paso a paso, si se mantiene una comunicación honesta, directa y empática.

La comunicación asertiva no es sinónimo de diplomacia vacía o hipocresía. Se trata de expresar con claridad lo que cada parte observa, siente y necesita, con respeto, pero con firmeza, siempre buscando consensos para el beneficio del estudiante.

Un llamado especial a los docentes: tengan cuidado con el impacto de sus palabras hacia las familias. Una retroalimentación mal planteada puede herir profundamente a padres o madres que ya enfrentan luchas internas enormes. Pero también, una palabra de apoyo, reconocimiento o aliento puede marcar la diferencia en la forma como esas familias se acercan al colegio.

Del mismo modo, padres y madres deben recordar que el docente es quien acompaña a sus hijos durante gran parte del día. Por ello, es vital que compartan con él o ella información pertinente, datos relevantes, y que lo hagan sin culpas ni reproches innecesarios. La carga emocional y laboral del docente tampoco es menor, y necesita de la colaboración familiar.

4.2. Segunda reflexión

A los equipos terapéuticos, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos y otros especialistas: recuerden que el contexto clínico es diferente al escolar. Eviten emitir juicios descalificadores como “eso no se nota aquí” o “en consulta está perfecto”. Es natural que un niño se comporte de manera distinta en ambientes diversos. Frases como “qué raro, eso no lo veo yo” solo generan confusión y desgaste. El objetivo común siempre debe ser el mismo: el bienestar y el avance integral del estudiante. La competencia entre profesionales o la búsqueda de tener la razón solo genera más barreras.

Finalmente, queremos dejar una reflexión importante para las familias: el éxito no se mide por diplomas o títulos universitarios. La sociedad nos ha impuesto ideas equivocadas, como creer que la realización personal solo se alcanza al graduarse de la universidad.

Muchos padres y madres, desde el amor y el deseo de lo mejor para sus hijos, insisten en que logren ciertos “hitos” académicos, incluso cuando no están alineados con sus intereses, habilidades o deseos. Esto no es diferente para estudiantes con condiciones o diagnósticos:

también vemos casos donde son obligados a ingresar y permanecer en programas universitarios que no desean.

No negamos que con apoyos y ajustes algunas metas académicas son alcanzables, pero cada persona tiene derecho a construir su propio proyecto de vida. La verdadera inclusión también significa respetar los caminos vocacionales de cada uno.

Por ello, hacemos un llamado urgente a las familias y a las instituciones de educación superior: enfoquen sus esfuerzos no solo en ingresar o graduar estudiantes, sino en ofrecer procesos sólidos de orientación vocacional y construcción de proyectos de vida auténticos.

Las estadísticas son claras: solo un porcentaje muy bajo de personas con discapacidad logra insertarse en el mercado laboral formal (OIT, 2022). Aunque esto también responde a barreras estructurales urgentes por resolver, no podemos ignorar que muchos estudiantes llegan al final de sus trayectorias académicas sin una vocación definida y sin bienestar emocional, simplemente porque cumplieron con expectativas ajenas.

4.3. Tercera reflexión

Una reflexión crucial, y a menudo incómoda, es que el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) no debe romantizarse ni reducirse a un simple trámite burocrático. Tampoco puede abordarse como una tarea “heroica” del docente que, con buena voluntad, resolverá todo. Elaborar un PIAR implica tiempo, esfuerzo, dedicación y acompañamiento institucional real.

Uno de los grandes errores del sistema educativo actual es invisibilizar el tiempo que requiere este proceso. Hoy en día, en la mayoría de instituciones educativas, el diseño y ejecución del PIAR no están incluidos formalmente en las asignaciones laborales o en la jornada docente. Esto genera un efecto predecible: muchos maestros desarrollan aversión o rechazo hacia esta tarea, pues sienten que se les exige algo que excede sus posibilidades reales y para lo cual, además, no han sido formados.

Este problema es aún más notorio en bachillerato y educación superior. Muchos docentes en secundaria o universidad no tienen formación pedagógica, pues no son licenciados sino profesionales de distintas disciplinas, ingenieros, abogados, contadores, médicos, etc, que ingresaron al ámbito educativo sin experiencia previa en temas como PIAR o educación inclusiva.

Como señalan Booth y Ainscow (2011), la inclusión no se logra únicamente con cambios en la normativa o con discursos motivacionales; requiere condiciones estructurales reales en las escuelas. Esto incluye que los equipos directivos, coordinadores y administrativos no solo capaciten a sus docentes, sino que también asignen tiempos, recursos y acompañamiento efectivo para que puedan cumplir esta función sin que se convierta en una sobrecarga o una fuente de agotamiento.

4.4. Cuarta reflexión

Otro aspecto poco discutido, pero urgente de abordar, es que la inclusión educativa, como la vida misma, no es un proceso lineal ni homogéneo. Si bien la inclusión es un derecho incuestionable, también es un proceso lleno de matices, balances y consideraciones particulares.

Pretender que la inclusión funciona bajo un “tallaje único” para todos es ignorar la realidad de la diversidad humana. Cada persona tiene ritmos, intereses, capacidades y necesidades distintas. Esto no significa renunciar a la inclusión, sino reconocer que hay niveles de apoyo y de funcionamiento que deben ser tenidos en cuenta de forma honesta y ética, tanto en lo académico como en lo laboral.

Autores como Echeita (2019) advierten sobre el peligro de caer en un “optimismo ingenuo” respecto a la inclusión, creyendo que todos alcanzarán los mismos resultados simplemente porque existan ajustes o apoyos. No todos los estudiantes llegarán a ser médicos o ingenieros únicamente por recibir adaptaciones. Esto no es discriminación; es reconocer la diversidad legítima de intereses, aptitudes y proyectos de vida.

Por ello, en la práctica educativa, es necesario establecer expectativas académicas realistas, respetuosas y diferenciadas. No se trata de limitar a los estudiantes, sino de reconocer que hay múltiples caminos para el bienestar personal y la participación social. Existen oficios, profesiones, actividades artísticas, emprendimientos y proyectos comunitarios que pueden representar rutas más satisfactorias para algunos jóvenes que una carrera universitaria tradicional.

La verdadera inclusión no busca forzar a todos hacia un mismo molde académico o profesional. Su objetivo es eliminar las barreras que impiden el bienestar, la participación social y la construcción de proyectos de vida prósperos y dignos.

Como bien afirma la UNESCO (2023), la inclusión auténtica “consiste en ofrecer oportunidades equitativas de aprendizaje y desarrollo, sin imponer estándares homogéneos que ignoren la diversidad humana”. Se trata de abrir caminos, no de obligar a transitar solo por uno.

En conclusión, es necesario recordar que la inclusión no debe romantizarse ni burocratizarse. Es un proceso complejo, que requiere realismo, ética, planificación, trabajo en equipo y un profundo respeto por la singularidad de cada persona. La meta no es que todos logren lo mismo, sino que todos tengan la oportunidad de ser felices, aprender y construir un proyecto de vida con dignidad y bienestar.

Ejemplo práctico

- Romanización inadecuada: Creer que todos los estudiantes podrán ser ingenieros o médicos si se hacen “suficientes” ajustes, sin considerar sus intereses, contextos o habilidades.
- Enfoque realista: Reconocer que, con apoyos adecuados, cada estudiante puede desarrollar sus potencialidades en distintas áreas —puede que uno prefiera la música, otro el emprendimiento, otro la tecnología—, y todas esas opciones son válidas si conducen a bienestar y autonomía.

Uno de los desafíos más complejos —y menos discutidos con la profundidad que merece— en materia de inclusión es el que surge cuando los ajustes razonables y las adaptaciones pedagógicas tocan límites éticos, técnicos o vocacionales, especialmente en contextos como la educación superior o en áreas laborales altamente especializadas.

Es fundamental aclarar desde el inicio que estas reflexiones no justifican la exclusión ni la discriminación. La inclusión es un derecho, y como tal, debe garantizar la participación y el acceso en igualdad de condiciones. Sin embargo, también es cierto que la diversidad humana implica matices y situaciones particulares que requieren un análisis sereno, ético y contextualizado.

Caso 1: Educación bilingüe y certificaciones sin respaldo real

Un caso frecuente en muchos países es el de estudiantes con alguna condición —por ejemplo, dificultades específicas de aprendizaje, discapacidad auditiva o trastornos del lenguaje— que, durante su trayectoria escolar, han recibido ajustes continuos para eliminar barreras de acceso, como la traducción de contenidos a su lengua materna o simplificaciones en las exigencias lingüísticas, en escuelas bilingües.

Aquí surge un dilema: ¿Qué debe reflejar el diploma de bachiller al finalizar el proceso? Si se certifica como “bachiller bilingüe”, ¿es ético hacerlo cuando durante toda la escolaridad se eliminaron los requisitos lingüísticos que definían ese perfil académico?

El debate no es trivial. En algunos sistemas educativos, como los de Canadá o Finlandia, se permite que los estudiantes con ajustes lingüísticos reciban un diploma estándar, pero se especifica en el expediente académico el tipo de adaptaciones realizadas, sin que ello implique discriminación, sino transparencia para procesos posteriores (OCDE, 2020).

El foco de este debate no está en excluir, sino en garantizar que las certificaciones reflejen con precisión las competencias adquiridas, para evitar falsas expectativas y para proteger también al propio estudiante de situaciones futuras de desventaja en estudios superiores o entornos laborales donde se presuma un dominio que no posee.

Caso 2: Acceso a carreras altamente técnicas o clínicas

Un segundo ejemplo, aún más complejo, tiene que ver con la admisión de estudiantes con discapacidad en carreras profesionales donde ciertas competencias técnicas, físicas o sensoriales son esenciales.

Imaginemos el caso de un estudiante con discapacidad visual y parálisis parcial de su lado izquierdo que desea ingresar a la carrera de medicina. Si bien puede existir tecnología de apoyo que facilite su aprendizaje en muchas áreas teóricas, la formación en campos como cirugía exige destrezas manuales, precisión y velocidad que son vitales para la seguridad del paciente, especialmente en situaciones de urgencia. Aquí las preguntas son inevitables:

- ¿Hasta qué punto los ajustes razonables pueden aplicarse sin poner en riesgo la vida de otros?
- ¿Es ético omitir competencias esenciales para una titulación profesional solo en nombre de la inclusión?
- ¿Dónde está el límite entre el derecho al acceso y la responsabilidad social de las instituciones educativas?

Algunas universidades, como ocurre en ciertos casos documentados en España y Brasil, aplican políticas de admisión directa para personas con discapacidad, eximiéndolos de pruebas de ingreso estandarizadas, con la intención de promover la equidad (Sánchez-Serrano, 2024). Sin embargo, esto ha generado debates en torno a si dicha práctica, aunque bien intencionada, realmente garantiza la igualdad de oportunidades o si simplemente transfiere el problema a etapas posteriores de la carrera.

Lo que la ética profesional plantea es claro: los procesos de admisión deben ser adaptados para permitir el acceso en igualdad de condiciones, pero sin comprometer los estándares mínimos de idoneidad técnica y vocacional requeridos para ciertas carreras. Es decir, no se trata de admitir sin evaluar, sino de adaptar el modo en que se evalúa la idoneidad.

Este debate puede parecer, a primera vista, contrario al discurso inclusivo, pero en realidad es una oportunidad para profundizar en los matices reales de la inclusión educativa y laboral.

El contexto de la educación básica y media es muy distinto al de la educación superior o al ámbito laboral. Mientras que en la educación básica el enfoque está en garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes, en la educación superior y en el mundo laboral también entran en juego criterios de idoneidad, seguridad, responsabilidad social y vocación profesional.

Lo que buscamos destacar aquí no es un argumento en contra de la inclusión, sino la necesidad de que los procesos inclusivos también consideren con honestidad:

- Las verdaderas motivaciones del estudiante.
- Las competencias esenciales de la profesión.
- Las implicaciones sociales, éticas y técnicas de los ajustes.

En última instancia, la inclusión debe garantizar igualdad de oportunidades en el acceso, pero también debe promover decisiones vocacionales informadas, realistas y éticas. No se trata de negar accesos por prejuicios, sino de reconocer que no todos los caminos son adecuados para todas las personas, por razones objetivas y no discriminatorias.

Como bien señala la UNESCO (2023), la inclusión "no es una meta de homogenización, sino un proceso de transformación que respeta y celebra la diversidad humana, sin que ello implique comprometer los estándares esenciales de bienestar social o profesional".

4.4. Recapitulación Práctica: Aprendizajes, Aplicaciones y Retos Futuros

Para concluir este capítulo, resumimos de forma práctica lo aprendido y cómo puede llevarse a la acción en el camino hacia la inclusión, al tiempo que señalamos avances logrados y retos pendientes:

- **Aprendizajes Clave:** A lo largo del capítulo entendimos que la inclusión no es simplemente un concepto abstracto, sino un *derecho humano fundamental* respaldado por normativas sólidas (CDPD, Ley 1618, etc.). Aprendimos que educar inclusivamente implica transformar el sistema educativo para atender la diversidad, y que esto beneficia a *todos* los estudiantes, no solo a aquellos con discapacidad. Quedó claro que muchos mitos sobre la inclusión (por ejemplo, que las personas con discapacidad no pueden aprender, o que la inclusión baja la calidad) son falsos y han sido refutados con evidencia y experiencias. También reconocimos que la inclusión se construye sobre principios de equidad, participación y eliminación de barreras, requiriendo compromiso ético y pedagógico. En resumen, el principal aprendizaje es que la inclusión es posible y deseable, pero demanda una visión compartida y acciones deliberadas para hacerse realidad.
- **¿Cómo Ponerlo en Práctica?** En términos aplicados, este capítulo nos brinda varias **estrategias**. Para docentes: adoptar enfoques pedagógicos flexibles (por ejemplo, usar Diseño Universal de Aprendizaje, trabajo cooperativo), conocer a sus estudiantes individualmente, y solicitar/usar apoyos especializados cuando sea necesario. Para directivos escolares: liderar con el ejemplo, fomentando una cultura escolar inclusiva (políticas anti-bullying, actividades de sensibilización, adecuaciones físicas en la institución) y aprovechar la normatividad vigente para gestionar recursos (si un

colegio requiere un intérprete o material adaptado, fundamentar la solicitud en el derecho que los asiste). Para familias: involucrarse en la vida escolar, formar parte de comités de inclusión o apoyo mutuo, y conocer las leyes para exigir su cumplimiento (por ejemplo, saber que ninguna escuela puede negar matrícula por motivo de discapacidad, según Decreto 1421, empodera a la familia para defender el ingreso de su hijo). Para autoridades educativas: realizar capacitaciones continuas, monitorear la implementación de políticas (visitas a colegios, indicadores) y promover el intercambio de buenas prácticas entre instituciones (redes de escuelas inclusivas). En general, poner en práctica la inclusión implica trabajo colaborativo – ningún actor aislado puede lograrla; docentes, familias, estudiantes, especialistas, administradores, todos deben coordinarse. Un consejo práctico es crear en cada institución un “Equipo de Apoyo a la Inclusión” conformado por docentes interesados, orientadores, padres y si es posible estudiantes, que diagnostiquen barreras en la escuela y propongan soluciones. Este tipo de equipo puede impulsar planes de mejora inclusiva concretos años tras año.

- **Recursos y Herramientas Disponibles:** Afortunadamente, hoy existe una variedad de recursos para apoyar la inclusión. En Colombia, el Ministerio de Educación ofrece guías digitales gratuitas, por ejemplo, el documento *“Orientaciones técnicas para la educación inclusiva”* que brinda pautas pedagógicas (Ministerio de Edu., 2017). También portales como Colombia Aprende tienen bancos de recursos accesibles (libros en formato braille o audiolibro, apps de comunicación aumentativa, etc.). Organizaciones como Asdown y Saldarriaga Concha ponen a disposición materiales en sus webs: Asdown tiene podcasts, videos explicativos, y la RREI ha publicado los fascículos “Derribar mitos...” repletos de casos y preguntas para reflexionar en equipo. A nivel internacional, UNESCO y UNICEF poseen manuales prácticos (por ejemplo, “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”, UNESCO 2017). Existen comunidades virtuales de docentes inclusivos (en redes sociales y foros) donde se intercambian estrategias didácticas. En cuanto a recursos humanos, es importante recordar que la normativa prevé figuras de apoyo: si en un colegio hay un estudiante sordo, se puede gestionar un intérprete a través de la Secretaría de Educación; si hay niños con dificultades severas, se puede pedir orientación a un

Centro de Recursos de Apoyo Pedagógico (algunos departamentos los tienen). Un recurso valioso es el conocimiento experto de las familias y los mismos estudiantes con discapacidad: escucharlos sobre qué les funciona o no, suele dar luces para adaptar la enseñanza. Así pues, nadie parte de cero; hay muchas herramientas disponibles y aprender a usarlas es parte del proceso.

- **Avances Alcanzados:** Es importante reconocer cuánto se ha avanzado ya para mantener la motivación. Como sociedad, hemos transitado de épocas en que la exclusión era normalizada a un presente donde la inclusión es un ideal compartido ampliamente. Hoy día, comparado con hace 20 años, es mucho más común ver estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, campañas en medios que promueven la inclusión, y un marco legal que protege sus derechos. Muchas escuelas han vivido “*mini revoluciones*” positivas: por ejemplo, aquella escuela rural que por primera vez recibió a un niño con parálisis cerebral y logró adaptarse; o el colegio tradicional que solía derivar estudiantes a educación especial y ahora tiene un programa de inclusión interno. Cada historia de éxito es un avance que vale destacar. A nivel de cifras (por mencionar un logro concreto): según datos oficiales del Ministerio, la matrícula de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo general en Colombia superó los 120 mil en 2021, mientras que una década atrás era menos de la mitad, un claro indicador de mayor acceso, (Ministerio de Educación, 2022). Además, se han creado coaliciones por la inclusión: organizaciones de personas con discapacidad, universidades, entes estatales, trabajando juntos. Los premios y reconocimientos nacionales e internacionales a iniciativas colombianas (como los de Saldarriaga Concha en 2024, o el reconocimiento de la UNESCO a un proyecto de inclusión educativa en Bogotá en 2019) muestran que el país está en movimiento y aprendiendo rápidamente. Todo esto demuestra que la inclusión no es una utopía, sino una realidad que se construye día a día con logros concretos.
- **Retos Pendientes:** A pesar de lo avanzado, todavía enfrentamos desafíos importantes. El primero es cerrar la brecha entre la política y la práctica, como discutimos: asegurarnos de que cada escuela, incluso la más apartada, cuente con condiciones básicas de inclusión (un docente capacitado, una rampa, materiales adecuados). Esto

se relaciona con el reto de la equidad: que la inclusión no sea privilegio de ciertos colegios con más recursos, sino que llegue por igual a contextos vulnerables, rurales, zonas de conflicto, etc. Otro reto grande es el de la calidad de la inclusión: no basta con que los estudiantes con discapacidad estén matriculados; queremos que realmente aprendan, participen y sean valorados. Debemos evitar una “inclusión ficticia” donde estén físicamente en el aula pero marginalizados en la interacción o con currículos diluidos. Esto exige capacitar mejor a los docentes y brindarles apoyo técnico. Asimismo, queda el reto de ampliar el enfoque: en Colombia la discusión ha girado mucho en torno a discapacidad, pero la inclusión en el sentido amplio debe abarcar también a otros grupos excluidos (por ejemplo, estudiantes indígenas a quienes se debe ofrecer educación intercultural bilingüe, niños migrantes que enfrentan barreras idiomáticas, etc.). La construcción de una educación inclusiva completa implica atender *todas* las diversidades de nuestro estudiantado. Otro reto es el cambio social a largo plazo: la escuela inclusiva a su vez debe insertarse en una comunidad inclusiva. De poco sirve que en la escuela se promueva el respeto, si luego en la sociedad adulta la discriminación continúa. Por eso, la inclusión educativa debe ir acompañada de políticas de inclusión laboral, de accesibilidad urbana, de sensibilización en medios de comunicación, etc., para que haya coherencia. Finalmente, un desafío permanente es el monitoreo y sostenibilidad: hay que establecer mecanismos para evaluar periódicamente cómo estamos en inclusión (por ejemplo, incorporar en los sistemas de evaluación de la calidad indicadores de inclusión) y garantizar que esto no dependa solo de la voluntad de ciertas personas. La inclusión debe institucionalizarse para que trascienda los cambios de gobierno o de personal: que sea parte inherente del ADN del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, T. (2011). *Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences*. Da Capo Lifelong Books
- Asdown Colombia. (2022). Mitos de la educación inclusiva [Entrada de blog]. Recuperado de <https://asdown.org/mitos-de-la-educacion-inclusiva/>
- Asdown Colombia. (2025). Mitos de la educación inclusiva [Entrada de blog]asdown.orgasdown.org. Recuperado de <https://asdown.org/mitos-de-la-educacion-inclusiva/>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Banco Mundial. (2018). *The cost-effectiveness of inclusive education*. Washington, DC: World Bank Publications.
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Beall, C. M., Cavalleri, G. L., Deng, L., Elston, R. C., Gao, Y., Knight, J., ... Shriver, M. D. (2013). Natural selection on EPAS1 associated with low-oxygen adaptation in Tibetan highlanders. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(50), 20212–20217. <https://doi.org/10.1073/pnas.1310670110>
- Bermúdez, J., & Rodríguez, P. (2023). Inclusión educativa y ajustes razonables: entre la norma y la práctica. *Revista Colombiana de Educación*, 88(1), 45–65.
- Bonington, C. (2002). *Quest for Adventure: Fifty Years of Mountaineering*. London, UK: Hodder & Stoughton.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Bossio, J. (2020). *Duelo y discapacidad: comprensión y acompañamiento emocional a las familias*. Editorial Síntesis.

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Paidós.
- Bushnell, D. (1993). *The emergence of Latin America in the nineteenth century*. Oxford University Press.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. Wakefield, MA: CAST.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST.
- Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST). (2024). *Timeline of innovation*. CAST Inc. Recuperado de Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST). (2025). *Universal Design for Learning*. CAST Inc. Recuperado de [delearning/:contentReference\[oaicite:68\]{index=68](#)
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Publicaciones MEN.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013*.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013: Por la cual se adoptan medidas para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad* (Diario Oficial No. 48.451).
- Cortés, J. F. (2024). *Lo bueno y lo malo del Decreto 1421 de 2017: ¿Qué necesita mejorar la educación inclusiva en Colombia?* LinkedIn Articles.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam.
- Decreto 1421 de 2017. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Diario Oficial No. 50.580.
- Echeita, G. (2019). *Inclusión y exclusión educativa: algunas claves para comprender y transformar la realidad*. Narcea Ediciones.

- Echeita, G., & Verdugo, M. A. (2020). Derechos, apoyos y ajustes razonables en educación. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 29-50. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.02>
- Equipo EscuelaParaTodos. (2019). Decreto 1421: 10 innovaciones en educación inclusivadesclab.comdesclab.com. DescLAB. Recuperado de <https://www.desclab.com/post/decreto1421-10innovaciones>
- Fundación Pies Descalzos. (2021). Informe de inclusión educativa en Colombia. Bogotá, Colombia.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2023). 50 años transformando a Colombia en una sociedad inclusiva. Recuperado de <https://www.saldarriagaconcha.org/>
- Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory–motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3–4), 455–479. <https://doi.org/10.1080/02643290442000310>
- García Márquez, G. (1955). *El coronel no tiene quien le escriba*. Editorial La Oveja Negra.
- Gobierno de Colombia. Congreso de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (Diario Oficial No. 51.748, 29 de agosto de 2017).
- Gobierno de Colombia. Gutiérrez Rodríguez, G. E., & Hernández Rodiño, Y. I. (2025). Plan individual de ajustes razonables para la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista UNIMAR*, 43(1), 13–25.
- González-Vargas, E. J., Sandoval-Vitovis, L. R., Trujillo-Vanegas, C., & Vidal-Floriano, V. P. (2023). Sistematización de experiencia de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en preescolar en una institución educativa del municipio de La Plata, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (36), e21412640. .
- Grandin, T. (1996). *Thinking in Pictures: And Other Reports from My Life with Autism*. Vintage Books.

- Grandin, T., & Johnson, C. (2005). *Animals in Translation: Using the Mysteries of Autism to Decode Animal Behavior*. Scribner.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. Guilford Press.
- Hernández, M. (2021). Resistencias y desafíos en la educación inclusiva: entre la normativa y la realidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 123–139.
- Hillary, E., & Tenzing, N. (1955). *High Adventure: The Classic Account of the First Ascent of Everest*. Hodder & Stoughton.
- Hillary, E., & Tenzing, N. (1955). *High Adventure: The Classic Account of the First Ascent of Everest*. London, UK: Hodder & Stoughton.
- IRIS Center, Vanderbilt University. (s.f.). Principios del UDL. Recuperado de .
- Jacobsen, P. (2023). *Mountaineering Wisdom: Lessons from the World's Greatest Peaks*. Summit Press.
- Jiménez Bran, M. E., Céspedes Parra, L. S., Zumba Rosado, N. E., Santistevan Sotomayor, D. L., Cujilan Mena, M. J., & Vargas Murillo, M. Y. (2025). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) mediado por inteligencia artificial para la personalización del proceso educativo en estudiantes de Educación General Básica. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(4). Recuperado https://revistasapiensec.com/index.php/Sciences_Discoveries_and_Society/article/view/289
- Kennedy, R. (1998). *Martin Luther King Jr.: A life*. W. W. Norton & Company.
- Lohmann, M. J., Hovey, K. A., & Gauvreau, A. N. (2023). Universal Design for Learning (UDL) in Inclusive Preschool Science Classrooms. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 15(1).
- Mallory, G., & Irvine, A. (1924). *The Epic of Everest*. Hodder and Stoughton.
- Mallory, G., & Irvine, A. (1924). *The Epic of Everest*. London, UK: Hodder and Stoughton.

- Messner, R. (1989). *The Crystal Horizon: Everest – The First Solo Ascent*. New York, NY: Doubleday.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017. Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Orientaciones técnicas para la educación inclusiva*. Bogotá, Colombia.
- Moyano Vanegas, P. A., Quintero Ríos, K. L., González Vargas, E. J., & Trujillo Vanegas, C. (2024). Sistematización de una experiencia del Plan Individual de Ajustes Razonables para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 15(2), 44–64.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Novak, K. (2019). *UDL Now!: A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms*. CAST Professional Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas – Alto Comisionado de Derechos Humanos. (2013). *Informe sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva*. www.unhcr.org/refugees/education-inclusiva.org. Ginebra: Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Directrices para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. www.unesco.org/education/inclusion. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Meta 4*. Nueva York: ONU.
- Organización Internacional del Trabajo. (2022). *Informe sobre inclusión laboral de personas con discapacidad*. OIT.

- Organización Mundial de la Salud. (2022). Guía sobre intervención temprana para el desarrollo infantil. OMS.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). Educación inclusiva y calidad educativa: experiencias y desafíos en los países miembros. París: OCDE.
- Ortner, S. B. (1999). *Life and Death on Mt. Everest: Sherpas and Himalayan Mountaineering*. Princeton University Press.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.
- Pastor, C. A., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2014). Diseño universal para el aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo. Proyecto DUALETIC – EducaDUA.
- Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI). (2023). *Derribar mitos, construir inclusión – Fascículo 1*. Buenos Aires, Argentina: RREI Latinoamérica.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rodríguez, C. (1990). *La solidaridad que movió a México: relatos del sismo de 1985*. Fondo de Cultura Económica.
- Rogers, K. B. (2006). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 369–380. <https://doi.org/10.1177/0016986206296658>
- Rose, D. H., & Dalton, B. (2021). Universal Design for Learning: Empowering Learners with the Right Tools. *Educational Leadership*, 78(5), 34–39.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Saldarriaga Concha, F. (2022). *La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos*. Fundación Saldarriaga Concha.

- Sánchez-Serrano, J.-M. (2024). El DUA en la cuerda floja: un análisis de las críticas al modelo. *Estudios Sobre Educación*, 46, 57-77.
- SEN [Ministerio de Educación Nacional]. (2020). Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR. Portal Institucional. Fundación Saldarriaga Concha. (Informe ministerial sobre educación inclusiva).
- Singer, T., Seymour, B., O’Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science*, 303(5661), 1157–1162. <https://doi.org/10.1126/science.1093535>
- Smith, E., & Porter, G. (2018). Barriers to inclusive education: Insights from Colombia. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1245–1260. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427890>
- Tokuhama-Espinosa, T. (2018). *Neuromyths: Debunking False Ideas About the Brain*. W. W. Norton & Company.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO & Ministerio de Educación de España. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Directrices para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Educación inclusiva en América Latina: Avances y desafíos*. París: UNESCO
- UNIR Colombia. (2024, 22 de septiembre). ¿Qué es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)? Educación para todos. *Unir Actualidad*. Recuperado de United Nations &

Ministerio de Educación de España. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España: UNESCO.

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

EVALUACIÓN POR PARES**I. Datos del libro**

Título:	Estrategias basadas en evidencia para una educación sin barreras
----------------	---

II. Datos del evaluador 1.

Institución:	Universidad Castilla De La Mancha. España.
Grado académico:	Postdoc. Ph.D. MSc. Lic. Professor Titular.
Fecha de evaluación:	08/04/2026

III. CRITERIOS Y ESCALA DE EVALUACIÓN

Criterio	Rango escala (Puntos)
Publicable con pocas modificaciones	90-100
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	80-89
No publicable	0-79

IV. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

Asignar puntuación de acuerdo al rango de puntos según corresponda para cada criterio (Favor **sustentar** calificación asignada a cada criterio en el espacio correspondiente).

Criterio de evaluación	Rango/puntos	Puntaje
1. El título permite la identificación del tema tratado, recoge la variable o categoría de estudio.	De 0 a 3	3
2. Los resúmenes aportan suficiente información sobre el contenido de los capítulos. <ul style="list-style-type: none"> • Exponen los objetivos o propósitos. • Enuncian los métodos de la investigación. • Enfoques teóricos que sustentan los capítulos • Principales resultados, discusión y conclusiones. • Palabras clave. 	De 0 a 3	2

<p>3. La introducción de los capítulos contiene los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sitúa adecuadamente el problema u objeto de estudio. • Se enuncian los referentes teóricos y estos son coherentes con los mencionados en los resultados y la discusión. • Se expone la justificación de la investigación. • Finaliza con el objetivo. 	De 0 a 4	4
<p>4. La metodología enuncia y desarrolla en los capítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las variables o categorías de estudio. • El enfoque y alcance de la investigación. • La población y muestra o participantes del estudio. • Las técnicas e instrumentos de recolección de datos. • Las técnicas de procesamiento y análisis de datos. • El método que permite alcanzar el objetivo o propósito propuesto. 	De 0-10	10
<p>5. Los capítulos exponen los resultados de la investigación de manera adecuada con el objetivo o propósito descrito.</p>	De 0-10	8
<p>6. La discusión analiza los resultados obtenidos a luz de los elementos teóricos asumidos en la investigación.</p>	De 0-10	9
<p>7. Las conclusiones de los capítulos son coherentes con el (los) objetivo(s) o propósito(s) y están fundamentadas en los resultados o con la(s) tesis presentada(s).</p>	De 0 a 10	9
<p>8. Selectividad: Los capítulos presentados presentan aportaciones válidas y significativas al conocimiento del área desarrollada.</p>	De 0 a 15	14
<p>9. Las fuentes y las referencias son pertinentes y de calidad.</p>	De 0 a 10	10
<p>10. Normalidad: Las investigaciones están organizadas y escritas de forma adecuada para ser comprendida y discutida por la comunidad científica.</p>	De 0 a 10	9

11. Los capítulos presentan elementos originales.	De 0 a 15	12
Calificación total	90	

V. SÍNTESIS EVALUACIÓN INTEGRAL DEL PRODUCTO

Criterios	Rango escala (Puntos)
Publicable con pocas modificaciones	X
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	
No publicable	

I. Datos del libro

Título:	Estrategias basadas en evidencia para una educación sin barreras
----------------	---

II. Datos del evaluador 2.

Institución:	Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador
Grado académico:	Postdoc. Ph.D. MSc. Lic. Professor Titular.
Fecha de evaluación:	10/04/2026

III. CRITERIOS Y ESCALA DE EVALUACIÓN

Criterio	Rango escala (Puntos)
Publicable con pocas modificaciones	90-100
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	80-89
No publicable	0-79

IV. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

Asignar puntuación de acuerdo al rango de puntos según corresponda para cada criterio (Favor **sustentar** calificación asignada a cada criterio en el espacio correspondiente).

Criterio de evaluación	Rango/puntos	Puntaje
12. El título permite la identificación del tema tratado, recoge la variable o categoría de estudio.	De 0 a 3	3
13. Los resúmenes aportan suficiente información sobre el contenido de los capítulos. <ul style="list-style-type: none"> • Exponen los objetivos o propósitos. • Enuncian los métodos de la investigación. • Enfoques teóricos que sustentan los capítulos • Principales resultados, discusión y conclusiones. • Palabras clave. 	De 0 a 3	3
14. La introducción de los capítulos contiene los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Sitúa adecuadamente el problema u objeto de estudio. 	De 0 a 4	4

<ul style="list-style-type: none"> • Se enuncian los referentes teóricos y estos son coherentes con los mencionados en los resultados y la discusión. • Se expone la justificación de la investigación. • Finaliza con el objetivo. 		
<p>15. La metodología enuncia y desarrolla en los capítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las variables o categorías de estudio. • El enfoque y alcance de la investigación. • La población y muestra o participantes del estudio. • Las técnicas e instrumentos de recolección de datos. • Las técnicas de procesamiento y análisis de datos. • El método que permite alcanzar el objetivo o propósito propuesto. 	De 0-10	10
<p>16. Los capítulos exponen los resultados de la investigación de manera adecuada con el objetivo o propósito descrito.</p>	De 0-10	9
<p>17. La discusión analiza los resultados obtenidos a luz de los elementos teóricos asumidos en la investigación.</p>	De 0-10	10
<p>18. Las conclusiones de los capítulos son coherentes con el (los) objetivo(s) o propósito(s) y están fundamentadas en los resultados o con la(s) tesis presentada(s).</p>	De 0 a 10	10
<p>19. Selectividad: Los capítulos presentados presentan aportaciones válidas y significativas al conocimiento del área desarrollada.</p>	De 0 a 15	13
<p>20. Las fuentes y las referencias son pertinentes y de calidad.</p>	De 0 a 10	10
<p>21. Normalidad: Las investigaciones están organizadas y escritas de forma adecuada para ser comprendida y discutida por la comunidad científica.</p>	De 0 a 10	10
<p>22. Los capítulos presentan elementos originales.</p>	De 0 a 15	14

Sustentación:	
Calificación total	96

V. SÍNTESIS EVALUACIÓN INTEGRAL DEL PRODUCTO

Criterios	Rango escala (Puntos)
Publicable con pocas modificaciones	X
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	
No publicable	

CERTIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD



Certificado de análisis
Compilatio Magister+ | UTPL-ECU

ESTRATEGIAS BASADAS EN EVIDENCIA PARA UNA EDUCACIÓN SIN BARRERAS

ID : c345cec475953d08d3b6669da4979fb89cd3d850



Nombre del fichero : Libro inclusion Decana.txt
Tamaño del archivo original : 1,15 MB
Número de palabras : 37.370
Número de caracteres : 253513

Depositante : FUNGADE null
Fecha de depósito : 12 de abril de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 12 de abril de 2026

Resumen (sección 1/2)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes 4%

Sintáctica 4% Semántica No medido

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Idiomas no reconocidos <1%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.

Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas 5%

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

La inclusión educativa erige ante nosotros el reto más urgente de la pedagogía contemporánea: una auténtica ascensión colectiva que exige, antes que nada, forjar un vínculo de confianza mutua, fundamento sin el cual cualquier intento de escalar montañas burocráticas y metodológicas está condenado al deslizamiento. Siendo entonces, un desafío colectivo que demanda, en primer lugar, forjar un vínculo de confianza mutua, cimentado en el acuerdo consciente y el compromiso compartido de todos los actores involucrados (UNESCO, 2020).

En Colombia, existe un andamiaje legal que abarca la Ley 1618 de 2013, que amplía el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho; el Decreto 1075 de 2015, que exige a las instituciones ajustar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) a las necesidades de todo el alumnado; y el Decreto 1421 de 2017, que consolida los ajustes razonables como requisito ineludible (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Estas disposiciones muestran un avance crucial en la consciencia de los derechos, pero su implementación permanece muchas veces coja, entre debates que circulan sin aterrizar soluciones prácticas y terminan por estigmatizar a quienes deberían ser protagonistas de la transformación.



FUNGADE
SELLO EDITORIAL