

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO**  
**FACULTAD DE SOCIEDAD, CULTURA Y CREATIVIDAD**  
**GRUPO DE INVESTIGACIÓN PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y CULTURA**  
**DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA**  
**PROGRAMA ESPECIALIZACIÓN EN NEUROPSICOLOGÍA ESCOLAR**

**HACIA UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN COMO REQUISITO PARCIAL PARA OPTAR AL  
TÍTULO DE ESPECIALISTA EN NEUROPSICOLOGÍA ESCOLAR**

**PRESENTAN:**

**DIANA MILENA MERCHÁN MERCHÁN**  
**VIVIANA PATRICIA MURILLO LARA**

**ASESORA**

**CAROLINA JURADO BERNAL**

PhD. Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud

**Febrero 2019**

## **Introducción**

Tomando como punto de partida las realidades que enfrentan los docentes en el aula con los estudiantes con necesidades educativas diversas (En adelante NED), específicamente en lo concerniente a los estudiantes con discapacidad; se hace necesario efectuar un análisis cuidadoso de los recursos pedagógicos con los que cuentan estos agentes educativos para ejercer su labor de enseñanza. Lo anterior, a la luz de los documentos legislativos propios del país, donde se establece la necesidad de regular las aulas para todos.

Desde la Asamblea Nacional Constituyente (1991) en la Constitución Política de Colombia (Art. 13, pág. 2) se establece la equidad en la educación, no obstante, la puesta en práctica de un modelo educativo realmente inclusivo para la población con discapacidad (En adelante PcD) no es una realidad tangible en el contexto colombiano, debido a que no todas las instituciones educativas cuentan con los recursos pedagógicos, metodológicos, físicos, administrativos y económicos que permitan vivenciar una educación inclusiva real, derivando así en el mantenimiento de instituciones dedicadas a educar niños con NED específicamente.

En este sentido, es preciso realizar una revisión de las mallas curriculares de aquellas instituciones de educación superior (En adelante IES) establecidas oficialmente en la ciudad de Bogotá, considerando la importancia que debería tener el agregar asignaturas referidas a la inclusión de manera que, los encargados de hacer práctica y tangible la educación para todos, tengan herramientas para el desarrollo de sus funciones y se hagan conscientes de su rol en estos procesos.

Dentro de los diferentes planes de estudio que se analizarán, se encuentran cerca de 25 programas de licenciatura en la modalidad a distancia, 106 licenciaturas en modalidad presencial y 12 licenciaturas en modalidad virtual; los cuales permitirán analizar las propuestas formativas que tienen los futuros docentes y, proponer desde allí, posibles planes de mejoramiento curricular en la educación superior que den respuesta a las necesidades de los docentes en sus prácticas educativas actuales con los educandos con NED.

En congruencia con lo anterior, es de suma importancia tener en cuenta algunos conceptos inherentes a las NED, entre las que se encuentra la educación inclusiva, que es entendida por la UNICEF (s/f) como:

[...] oportunidades reales de aprendizaje dentro del sistema escolar normal para grupos que tradicionalmente han sido excluidos, tales como niños discapacitados o hablantes de

lenguas minoritarias. Si los segregan en escuelas especiales, los niños discapacitados no obtienen una oportunidad educativa justa y se aíslan aún más de sus sociedades.

En esta línea, la Organización Mundial de la Salud (2016) establece la noción de discapacidad como un concepto general que contempla limitaciones motoras y/o cognitivas, que afectan la ejecución de actividades sociales de cualquier índole, teniendo en cuenta que modifican una o más estructuras o funciones corporales.

Ahora bien, considerando lo anterior y tomando como base la reglamentación establecida por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1421 (2017), se establece puntualmente la reglamentación de la atención educativa inclusiva para las PcD en los ciclos de preescolar, básica y media.

Además del decreto que favorece el desarrollo educativo para los niños con NED, es fundamental revisar en detalle algunos de los decretos relativos a educación y los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para cada una de las áreas obligatorias de enseñanza, teniendo en cuenta que, en gran parte de ellos, no se hace mención a los ajustes razonables que se deben tener presentes en el aula de acuerdo a las diferentes discapacidades presentes en algunos estudiantes, principalmente en los documentos base de los estándares básicos de competencia, los cuales están creados y enfocados en una población regular e igualitaria en cuanto a capacidades cognitivas y motoras, estandarizando el proceso de enseñanza-aprendizaje que, en últimas, termina contradiciendo el propósito de una educación inclusiva.

Con base en lo anterior, el presente trabajo analiza el cumplimiento del proceso de formación docente con respecto a lo establecido en la normatividad legislativa actual sobre educación inclusiva en Colombia, y cuál ha sido el empoderamiento de las IES frente a la demanda educativa actual.

Para tal fin, a la luz de la definición de conceptos claves como: formación docente, NED, educación inclusiva, personas con discapacidad y políticas de inclusión en Colombia, se analizan los diferentes pensum de los programas de licenciaturas de las universidades de Bogotá, enfocándose en las áreas obligatorias, fundamentales y electivas, al igual que los tiempos y las etapas de práctica docente; y si estos realmente tienen un fundamento pedagógico o se limita única y exclusivamente al conocimiento específico del área, y así analizar si el nivel de preparación académico del pregrado de los docentes es suficiente para atender a las diversas

necesidades que mantienen las barreras de inclusión. Y, de ser necesario proponer algunos planes de mejoramiento para los pensum académicos de las IES, con el fin de brindar conceptos esenciales que permitan a los docentes en formación entender aspectos relacionados con el apoyo académico que se le debe brindar a los estudiantes con NED dentro del aula regular.

Finalmente, la organización del presente documento está estructurado de acuerdo con las fases del proceso de investigación, de la siguiente manera:

1. Conceptualización.
2. Revisión de los diferentes pensum académicos de las universidades de Bogotá que ofrecen Licenciaturas.
3. Resultados de investigación.
4. Discusión de resultados.
5. Conclusiones.

Dicha organización permite comprender de una manera más amplia el panorama de formación docente y la necesidad de ser docentes autocríticos y autorreflexivos de nuestra propia educación, así como de nuestro ejercicio cotidiano en el aula. Para ello, es necesario iniciar con la fundamentación teórica desde la reglamentación legal y desde el campo de la pedagogía que cimientan el presente ejercicio de investigación; asimismo, resultados de investigaciones científicas. Esto también, con el fin de hacer evidente el recorrido histórico y la evolución tanto de la necesidad de la formación docente como del reconocimiento social y político de nuestras diferencias como seres humanos, sobre todo a la discapacidad; luego, se exponen los resultados de esta investigación y, con base en estos, se realiza todo el análisis cuantitativo de la oferta académica en inclusión educativa que a la fecha se imparte a los licenciados en Bogotá. Por último, se presentan las conclusiones a las que es posible llegar mediante el método investigativo acá empleado, en este sentido, también se hace claridad sobre sus limitaciones y posibles aportes a la formación docente.

## **Marco Teórico**

En el marco de la legislación bajo la cual se rigen todas las instituciones educativas del país, y especialmente a partir de la Constitución del 91 y posteriormente la ley 115 de 1994: Ley general de Educación, en la que se contempla el derecho a una educación con calidad y equidad para todos los ciudadanos, incluyendo a los grupos étnicos, a las personas con limitaciones físicas y/o con talentos excepcionales, se hace necesario revisar su cumplimiento y pertinencia de acuerdo a las necesidades y políticas educativas de inclusión actuales y principalmente aquellas contempladas en el marco internacional de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de Estados Americanos (OEA).

Como se expone más adelante, dentro de los diferentes decretos relacionados con la educación inclusiva, se hace una especial y particular referencia a la responsabilidad que tienen las instituciones educativas de educación básica y media al realizar los ajustes razonables pertinentes al Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de estudio de cada una de las asignaturas, modificaciones de infraestructura, etc. Sin embargo, no hace claridad frente a la responsabilidad que tienen las IES respecto a la formación de los educadores para la ejecución pertinente de cada uno de estos ajustes institucionales.

Por lo tanto, la normatividad subsiguiente es un claro ejemplo de la necesidad de educar en el marco de las NED, garantizando el acceso seguro y con calidad a todas las personas con discapacidad.

En este mismo sentido, es relevante entender la educación inclusiva como lo plantea Beltrán Llera (2012), es decir, como un proceso permanente en el que la escuela debe garantizar calidad educativa de todos los estudiantes, a la vez que brinda un ambiente de respeto a la diversidad, las diferencias, las habilidades, las necesidades, las características y las expectativas educativas de todos los estudiantes. El concepto de educación inclusiva, relativamente nuevo, es el reflejo del cambio social en la manera de concebir las NED, dado que la noción de “educación especial” era restrictiva en cuanto a que se enfocaba únicamente a las posibilidades educativas para las personas en condición de discapacidad; en cambio, este nuevo concepto es mucho más incluyente, en la medida en que proporciona más herramientas conceptuales precisas que dan mayores luces con respecto a la manera en la que están pensados algunos modelos pedagógicos clásicos y actuales.

Con base en estas aproximaciones conceptuales, la normatividad relacionada con las NED se ha ido delimitando cada vez más, como se evidencia en las diferentes políticas educativas nacionales; las principales se relacionan en la tabla 1:

Tabla 1: Legislación nacional relacionada con NED

AÑO	POLÍTICA
1991	Constitución Política de Colombia.
1994	<b>Ley 115:</b> Ley General de educación.
1996	<b>Decreto 2062:</b> Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
1997	<b>Ley 361:</b> Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. (Cap. II. Educación)
2002	<b>Ley 762:</b> Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999).
2006	<b>Ley 1098:</b> Por la cual se expide el Código de la Infancia y la adolescencia.
2007	<b>Decreto 470:</b> Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital.
2009	<b>Decreto 366:</b> Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.
2009	<b>Ley 1346:</b> Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.
2013	<b>Ley Estatutaria 1618:</b> Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
2017	<b>Decreto 1421:</b> Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia

Esta política interna, con frecuencia está motivada por acuerdos, políticas o tratados de organismos internacionales a los cuales pertenece Colombia, que surgen a partir de necesidades transversales a nivel mundial. Los listados en la tabla 2 son algunos de ellos:

Tabla 2: Legislación internacional relacionada con NED

AÑO	POLÍTICA
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos. (Artículos 1 y 2)
1966	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (Art. 2)

1982	Programa de Acción Mundial para las Personas Con Discapacidad, Organización de las Naciones Unidas.
1989	Convención de los Derechos del Niño.
1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos.
1993	Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas.
1994	Declaración de Salamanca.
1999	Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad.
2000	Educación para Todos.
2006	Programa de Acción para el Decenio de las Programa de Acción para el Decenio de las Américas: Por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.
2008	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

*Fuente:* Elaboración propia

Como se muestra en las tablas anteriores, el panorama normativo es bastante amplio y, en general, las exigencias legislativas son similares en cuanto a los requerimientos y los parámetros que se deben tener en cuenta para el mejoramiento de la calidad de la educación de todas aquellas personas con discapacidad. Haciéndose evidente la evolución del entendimiento social, político y educativo de lo que es la educación inclusiva y de la necesidad de tener una visión más precisa como lo asegura Escudero (2012), puesto que en la actualidad las políticas de inclusión atraviesan por un periodo muy importante gracias al reconocimiento de los gobiernos y las resignificaciones sociales de la inclusión los talentos especiales y la discapacidad.

Ello debería significar también un avance en la visualización y en la forma en la que son percibidos los grupos sociales considerados minoritarios por las comunidades educativas, no obstante, tal y como lo muestran algunas investigaciones como las de: Sánchez Bravo, Díaz Flores, Sanhueza Henríquez y Friz Carrillo (2008); Aguirre Delgado, Marentes y Castañeda Gutiérrez (2008); Sánchez Vázquez, Borzi y Talou (2010); Padilla Muñoz (2011); Cardona Pla y Ortells Roca (2012); Yupanqui Concha, Aranda Farías, Vásquez Oyarzun y Verdugo Huenumán (2014), la realidad refleja que este cambio de percepción se ha dado hasta ahora de manera incipiente, por diversos factores intrínsecos y extrínsecos de los miembros de la comunidad educativa.

Algunos de estos factores son la falta de sensibilización de los involucrados en el proceso, el escaso interés de algunos de los directivos docentes, el desconocimiento de los docentes de las estrategias de implementación de inclusión educativa y la falta de formación de

estos últimos para brindar una adecuada atención educativa, ya que estos no se sienten preparados, debido a que no poseen un entendimiento de las particularidades de cada discapacidad, pues les son percibidas como un fenómeno general (Padilla Muñoz, 2011).

En este sentido, investigaciones como las realizadas por Soriano de Alencar, Martínez Becerra, Ball Vargas, Maz Machado, Benavides Simón, Ríos Binimelis y Villegas Castellanos (2004); Fermín (2007); Yarza de los Ríos (2008); Sarto Martín y Venegas Renauld (2009); Tenorio (2011), van más allá al asegurar que estos nuevos significados de inclusión educativa plantean nuevos retos no solo para los docentes, sino para toda la sociedad en cabeza de los miembros del estado, es decir, que estas nuevas políticas de inclusión deben ir de la mano de un mayor y/o mejor financiamiento a la educación pública en términos de recursos, dotación de equipos tecnológicos para las instituciones y capacitación adecuada para los maestros en ejercicio.

Sin embargo, y con base en lo anterior, desde el marco legal aún no se establece con claridad cómo se debe plantear la normatividad educativa que exija a las IES formar a los educadores de modo integral, de manera que encuentren por sí mismos las herramientas necesarias para brindar a los estudiantes un servicio educativo acorde con los principios de la educación inclusiva. Lo anteriormente mencionado, considerando que el servicio educativo para la población con discapacidad se sigue entendiendo y, por consiguiente, atendiendo de una manera tradicional, por lo tanto, se requiere potencializar la práctica docente en torno a una educación justa y equitativa que permita apoyar el desarrollo pleno de todos los individuos, esto es, desde una perspectiva de diferencia y no como una minusvalía general.

En este sentido también es importante considerar que la historia de la profesionalización docente en Colombia tiene sus orígenes a partir de la necesidad de que los estudiantes estuvieran orientados por intelectuales que se ocuparan de los problemas de enseñanza – aprendizaje en las diferentes instituciones educativas, debido a que cualquier profesional de otra disciplina en sus ratos libres ejercía la docencia, sin embargo, esta práctica evidenció vacíos conceptuales en los estudiantes (Gallego Torres, Gallego Badillo y Pérez Miranda, 2017).

Con el fin de formarlos con un pensamiento científico que los condujera a tener conocimientos acerca de la naturaleza y la sociedad, durante los años 30s y durante el gobierno de Enrique Olaya Herrera, a través del Decreto No. 10 de 1932, algunas facultades de educación tuvieron su apertura a una formación mixta. Es así, como en Colombia se da inicio oficialmente

al ejercicio de maestros formales; sin embargo, este ha sido un proceso de prueba y error en el cual con el paso del tiempo se ha observado que sigue siendo escasa la preparación de los maestros por parte de las IES en pro de una educación de calidad (Gallego Torres et al., 2017).

De este modo, y como lo establece el Ministerio de Educación Nacional (1998) en el Decreto 0272, es pertinente atender a un mundo cambiante y globalizado el cual debe dar cuenta de las diferentes problemáticas educativas, no solamente en aspectos puntuales en términos académicos, sino también, de la capacidad de responder a las mismas de manera inmediata, asertiva y con una ética pedagógica y profesional clara que permitan el desarrollo integral del individuo (Gallego Torres et al., 2017).

Es por ello, que luego de una revisión detallada de cada uno de los programas de educación ofertados por las diferentes universidades de Bogotá, se puede llegar a poner de manifiesto que algunas de ellas muestran mayor compromiso social y académico en la formación de sus maestros frente a las necesidades que demanda la población con algún tipo de discapacidad y, por consiguiente, forma a sus futuros docentes con miras a una práctica asertiva que permita generar aulas en las cuales se evidencie la IE, como lo establece el Ministerio de Educación Nacional (2006).

Aunque sigue siendo evidente que no todas las IES desarrollan núcleos pedagógicos enfocados a la capacitación en el campo de las NED; es todavía muy poco concreto el compromiso y el seguimiento por parte del Ministerio de Educación y, por lo tanto, es perentoria la necesidad de reflexionar sobre la calidad de educación que se ofrece y cómo los docentes en formación se enfrentan a las diferentes exigencias que demanda la población con NED. La Guía No. 12 en una de sus recomendaciones sugiere: *“Articular en los saberes específicos la concepción de necesidades educativas, de manera que la nueva generación de maestros tenga claridad cuando se enfrentan a una necesidad educativa común, específica o especial”* (Ministerio de Educación Nacional, 2006:53).

Sin desconocer los diferentes esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación frente a los lineamientos diseñados para mejorar la calidad de educación ofrecida a esta población, aún no es suficiente, ya que responsabilidad de este gabinete crear políticas que exijan a las IES capacitar a los docentes en términos pedagógicos, curriculares, metodológicos, así como procesos de enseñanza – aprendizaje, que les permita responder y atender de manera pertinente y particular las necesidades de la población diversa a la que deben atender, no solo en aspectos

académicos sino en formación de habilidades para la vida, que conlleven a mejorar la calidad de vida propia y la de sus familias, haciendo una supervisión permanente con el fin de dar cumplimiento a la Guía No. 12 de 2006: “*Orientar la concepción de flexibilidad curricular de manera que los nuevos maestros estén en capacidad de realizar adaptaciones y brinden apoyos en el saber específico a los estudiantes con NEE*” (Ministerio de Educación Nacional, 2006:53), toda vez que, como se muestra más adelante, aún no se evidencia a cabalidad.

Aun así, las instituciones de educación básica y secundaria también están en la obligación de cumplir con el Decreto 1421 de 2017, y contribuir a generar espacios de inclusión considerando que, en su gran mayoría, rehúyen a su responsabilidad de apoyar y capacitar a su planta docente, sin embargo, este tema que se podrá revisar en otro momento.

Asimismo, la inclusión es un aspecto que ha generado temor y en la mayoría de las ocasiones ha sido rechazado debido al desconocimiento que se tiene del mismo, y aunque es un término relativamente nuevo ha desencadenado un desafío para los diferentes profesionales en educación, esto debido a la falta de capacitación que les permita involucrarse y adentrarse en este mundo de necesidades particulares de tal manera que respondan a la diversidad educativa como cada uno de los estudiantes lo requiere. Adicionalmente, el modelo educativo colombiano sigue siendo predominantemente tradicional, es decir, la escuela sigue siendo un espacio desarticulado de las realidades sociales de los aprendices, toda vez que la educación sigue siendo vista desde las necesidades e intereses de quien enseña y no desde quien aprende.

Consecuentemente, cuando se habla de inclusión se sigue entendiendo este término desde el punto de vista de la discapacidad como impedimento *per se* del aprendizaje, y no como una serie características diversas que conforman la discapacidad; así lo han demostrado recientes investigaciones neurocientíficas, principalmente en el ámbito de las discapacidades cognitivas, como lo explica Flórez (2015). Dichas aportaciones han brindado amplio conocimiento sobre las posibles manifestaciones y comorbilidades que se llegan a expresar en las diversas discapacidades; esto es, una misma discapacidad se manifiesta de maneras diversas y en diferentes grados, no por ello se debe entender que existen tantas discapacidades como personas con discapacidad, más bien, es entender que a través de las evaluaciones neurocientíficas se facilita el abordaje de las discapacidades desde cualquier ámbito, principalmente el terapéutico y el educativo.

De esta manera, es que Flórez (2015) reconoce que debido al desconocimiento que aún se tiene de las discapacidades, específicamente de las cognitivas, es que la escuela continúa concibiendo la inclusión como la aceptación de aquellos estudiantes con “desinterés escolar” los cuales son aceptados en la escuela, aunque no sea relevante si aprenden por ser “especiales”.

Cabe resaltar que el Gobierno Nacional durante los últimos 11 años ha promovido la Educación Inclusiva en las diferentes instituciones educativas de básica y media principalmente, aun así, en el contexto práctico, académico y profesional no se evidencia el interés por mejorar el proceso de formación de maestros. Este esfuerzo radica en la necesidad de ser coherente con la reciente ratificación de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, órgano internacional al que pertenece.

Adicionalmente, la importancia de fortalecer y entender la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) e incluir este modelo u otros modelos de educación flexibles en la formación profesional inicial es inminente, pues es una herramienta fundamental en el marco de la educación inclusiva, ya que de esta manera no sería necesario pensar en diseñar programas para cada necesidad, sino que, por el contrario, se desarrollarían currículos académicos pensados en términos de calidad y equidad educativa para todos.

Casano Muñoz y Lezcano Barbero (2013) citando a Rosa Blanco (2006), quien a su vez cita a Katarina Tomasevsky, señala tres etapas fundamentales para fortalecer el derecho a la educación inclusiva:

*La primera*, refiere a que todos aquellos individuos que son excluidos por diversas razones socioculturales, físicas o ideológicas, tienen el mismo derecho a recibir educación.

*La segunda*, consiste en promover la integración escolar de tal manera que cada individuo se adapte a la oferta escolar independientemente de las necesidades individuales.

*La tercera*, exige a las instituciones educativas replantear sus modelos de enseñanza – aprendizaje, de tal manera que se adapten a las necesidades de cada estudiante teniendo en cuenta la diversidad sociocultural, capacidades e intereses individuales.

Con base en lo anterior y la evaluación realizada a las diferentes IES, es fundamental continuar trabajando por una educación inclusiva en todas las instituciones educativas, y que todos los maestros estén en la capacidad de conocer a cada uno de sus estudiantes principalmente a aquellos con talentos excepcionales, dificultades físicas, cognitivas, entre otras, y que estén en

la capacidad de proponer y desarrollar programas y estrategias pedagógicas que respondan a todas y cada una de estas necesidades, con una ética y un compromiso social.

En aras de una de una IE (educación inclusiva) con calidad, que las IES contemplen dentro de su planta docente maestros con formación inclusiva, que tengan un objetivo claro acerca de los requisitos que deben cumplir los maestros en formación con el fin de responder a las imprevisibles necesidades de una sociedad heterogénea dentro de las comunidades educativas, son los cimientos que en la actualidad deben exigir los futuros docentes.

Como se determina en el documento realizado por European Agency for Development in Special Needs Education (2012), en su publicación del Perfil Profesional del Docente en la Educación Inclusiva, este debería contemplar los siguientes valores:

1. Valorar la diferencia de los educandos.
2. Apoyar permanentemente a los estudiantes con base en sus dificultades y fortalecerlas
3. Actitud y trabajo en equipo.
4. Formación académica permanente.

La formación en valores es una base fundamental del perfil del docente inclusivo, enfocada a estructurar eficazmente las habilidades de manera que se tienda a desarrollar en cada estudiante conscientes de sus fortalezas y debilidades con el objetivo claro de favorecer la adaptación al contexto educativo en congruencia con los estándares académicos, la sociedad y su entorno inmediato. Este perfil incluye docentes que tengan la capacidad de crear y planear actividades diversas en términos académicos y culturales atendiendo a los nuevos desafíos que supone comprender la diversidad en el aula.

Como lo expone Calvo (2013), la teoría y la práctica docente deben articularse a la acelerada transformación social y educativa, de tal manera que su desarrollo pedagógico esté enfocado a formar individuos autónomos, con capacidad de liderazgo, fortalecer el aprendizaje cooperativo, tomando como base los Planes Individuales de Ajustes Razonables cuando estos así lo requieran.

Lo anteriormente expuesto, debe dar cumplimiento a las metas que proponen los diferentes agentes legislativos con relación al cumplimiento de una educación inclusiva y, con el fin de lograr obtener éxito en los establecimientos educativos, los cuales otorguen el derecho a la educación. Es por ello por lo que las ofertas curriculares propuestas por las IES deben contemplar dentro de sus áreas obligatorias métodos de enseñanza relacionadas con los

contenidos a los que deben responder estudiantes en el programa de inclusión, desarrollo de aulas inclusivas propicias para la diversa población y los ajustes que se deban tener en cuenta en el desempeño de su quehacer docente.

Esto también implica que la necesidad de profesionalización debe ser no solamente en el área de conocimiento específico propia de la formación, sino una formación multicultural, multilingüe y conceptualizada a las diferentes áreas relacionadas con la educación inclusiva evitando la exclusión de los educandos. Además, las áreas de competencia relacionadas con conocimiento teórico sobre los procesos de aprendizaje que deberán desarrollarse en las aulas inclusivas tendrán que responder a cada una de las necesidades y dificultades que presenta la población con NED dentro del aula regular (Calvo, 2013).

Es así como:

“El *Marco chileno para la buena enseñanza* por su parte, agrupa los estándares de desempeño del docente inclusivo y lo divide en cuatro facetas: la preparación del acto de enseñar; la creación en el aula de un ambiente propicio para el aprendizaje; la enseñanza propiamente dicha, y trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella”.

(Calvo. 2013:8)

Por lo anterior, se hizo necesario hacer una revisión de las mallas curriculares de los programas de formación docente ofertados en Bogotá. Para ello, se tuvieron en cuenta los criterios que se explican más adelante, en el apartado de metodología, en donde se expone de una manera amplia y detallada este procedimiento.

## **Método**

Dado el propósito de este trabajo, el método de investigación se configura en dos ejes principales: por una parte, tiene como punto de partida la indagación en bases de datos de revistas y libros indexados, en los que es posible encontrar estudios apoyados en revisiones bibliográficas, en ejercicios experimentales y en encuestas aplicadas, relacionadas con la formación docente y la educación inclusiva y en discapacidad. Por otra parte, es primordial realizar la búsqueda de las Instituciones de Educación Superior en Bogotá que tienen programas de licenciatura dentro de su oferta educativa, para esto, se acude a la página del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional, siendo esta la fuente oficial de información de programas institucionales acreditados de educación superior.

Dentro del proceso de indagación en las bases de datos, se lleva a cabo una búsqueda inicial de textos que traten temas relacionados como: formación docente en inclusión, políticas de inclusión en Colombia y educación inclusiva, esto con el fin de localizar las fuentes referenciales de una manera más puntual y así conocer el estado del arte con respecto a dichos temas; también, se indagan textos en los que haya un desarrollo teórico o práctico de estos y otros conceptos claves en la investigación.

Luego de esto, se realiza el proceso de depuración de los documentos seleccionados bajo el criterio de la especificidad de los contenidos, esto es, su nivel de relación con el objetivo de la investigación, en los que se desarrollen los conceptos anteriormente mencionados. Para ello, se tienen en consideración los siguientes criterios:

1. Desarrollo de conceptos claves buscados.
2. Casos y/o investigaciones desarrollados en Colombia.
3. Casos y/o investigaciones desarrollados en América latina (esto teniendo en cuenta la proximidad de políticas y de características socioculturales).
4. Artículos publicados durante los últimos 15 años.
5. Artículos publicados en revistas indexadas físicas o digitales.
6. Textos de legislación nacional e internacional vigentes relacionados con los temas tratados en la presente investigación.

Los textos seleccionados se encuentran disponibles en el apartado de bibliografía de este documento.

Con respecto a la búsqueda de oferta educativa específica de la investigación, esto es, los programas de licenciatura ofertados para Bogotá se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. Programas de cualquier modalidad (virtual, distancia y presencial).
2. Programas específicos de licenciatura.
3. Programas de pregrado.
4. Programas ofrecidos para Bogotá y/o habitantes de Bogotá.

## Resultados

El método de investigación usado permitió recopilar resultados variados, sin embargo, estos se encuentran dentro del rango esperado en el inicio de la presente investigación. Los mismos, fueron detenidamente analizados y clasificados de acuerdo con nuestros intereses.

Como se puede observar en la figura 1, el Ministerio de Educación Nacional posee un registro de 141 programas de licenciatura que tienen oferta académica para Bogotá en la que la principal modalidad es presencial (73%), seguida por la modalidad a distancia (18%). No obstante, si lo comparamos con la figura 2, que muestra el resultado de la verificación en las páginas de internet oficiales de las respectivas IES, es posible observar que esta ha tenido algunas disminuciones de la oferta educativa, pues de acuerdo con la búsqueda realizada en estas últimas, existen un 17% menos programas ofrecidos, debido a que algunos se fusionaron con otros de la misma área de conocimiento o simplemente fueron retirados, siendo la modalidad presencial la menos variada con una disminución del 6% y la modalidad a distancia la más variada con una disminución del 16%. No obstante, la modalidad presencial sigue siendo predominante con 76%.

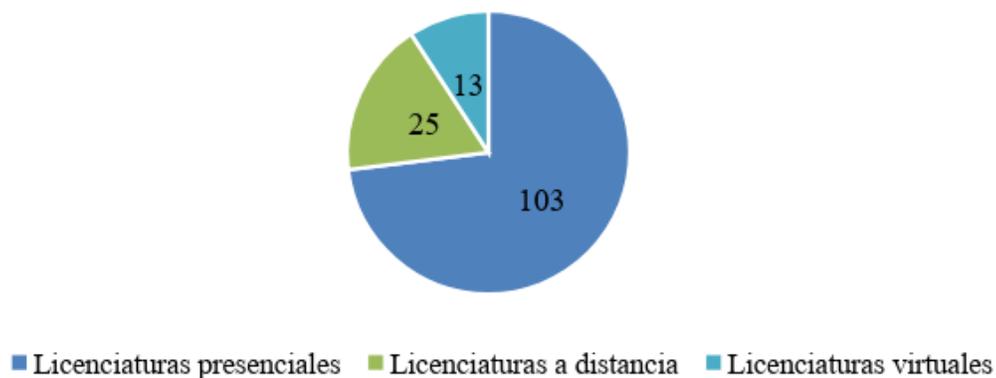
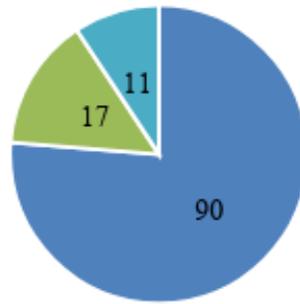


Figura 1. Oferta académica de programas de licenciaturas registrados en el MEN.

*Fuente:* Elaboración propia



■ Licenciaturas presenciales ■ Licenciaturas a distancia ■ Licenciaturas virtuales

Figura 2. Programas de licenciaturas ofertados en la ciudad de Bogotá, en las tres modalidades.

*Fuente:* Elaboración propia

Igualmente, a lo largo de la consecución de mallas curriculares fue posible observar que solo 6 programas académicos no disponen el plan de estudios y que, algunos programas presentes en 2 o más modalidades diferentes comparten la misma malla curricular, algunos otros han hecho modificaciones al nombre del programa y, en un caso, el programa se dividió.

Teniendo en cuenta los anteriores resultados, la revisión de los planes académicos parte de una oferta de 112 programas de licenciatura de las tres modalidades revisadas, arrojando los resultados presentados en la figura 3:

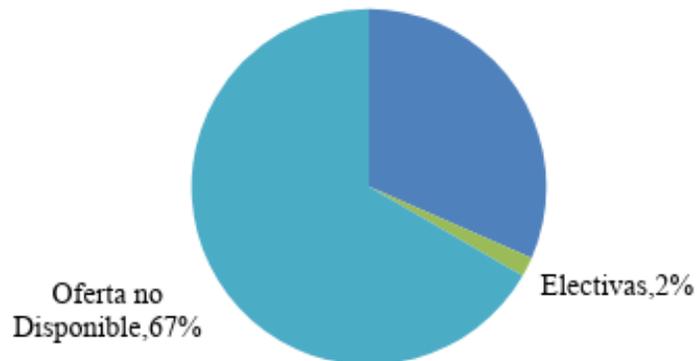


Figura 3. Distribución de la oferta de Materias sobre Inclusión en las licenciaturas.

*Fuente:* Elaboración propia

Según la revisión de planes académicos hecha, el 67% de los programas de licenciatura no tiene un ofrecimiento dentro del núcleo obligatorio asignaturas que traten temas de educación inclusiva, mientras que el 31% si tiene alguna oferta de inclusión en el núcleo obligatorio y el 2% dentro de las asignaturas electivas. Este resultado hace evidente la escasa actualización de los

planes académicos que hasta la fecha han implementado las IES en la formación de docentes incluyentes capaces de atender población en condición de discapacidad. Por lo tanto, los siguientes gráficos se basan en ese 33% de oferta en Educación Inclusiva (EI).

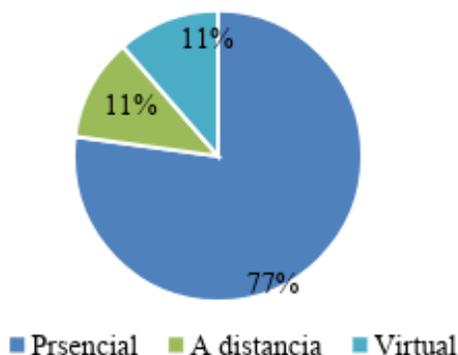


Figura 4. Asignaturas relacionadas con educación inclusiva, agregadas a las propuestas curriculares

*Fuente:* Elaboración propia

Con respecto a la oferta de cada modalidad educativa, la modalidad presencial brinda mayores posibilidades en formación relacionadas con inclusión, seguida por la modalidad a distancia y, por último, la modalidad virtual; esto es correspondiente con la cantidad de programas de cada modalidad.

Además, es importante tener en cuenta que la oferta educativa en educación inclusiva y en atención a la discapacidad no es un asunto exclusivo de los Educadores Especiales, pues esta atención es transversal a todas las áreas de conocimiento y, por ello, todos los docentes deben estar en el derecho y en la capacidad de acompañar la formación de sus educandos.

Por lo anterior, la figura 6 muestra en detalle la distribución de las asignaturas relacionadas con necesidades educativas diversas de acuerdo con el tipo de licenciatura. Allí se puede ver que la mayor oferta se centra en las licenciaturas de educación para la primera infancia y la educación básica (35%), seguido por las licenciaturas de humanidades y ciencias sociales (24%), luego las licenciaturas de informática y ciencias (16%) y, en último lugar, las licenciaturas en artes y deportes (11%). Igualmente, las licenciaturas en educación especial constituyen el 14% de la oferta.

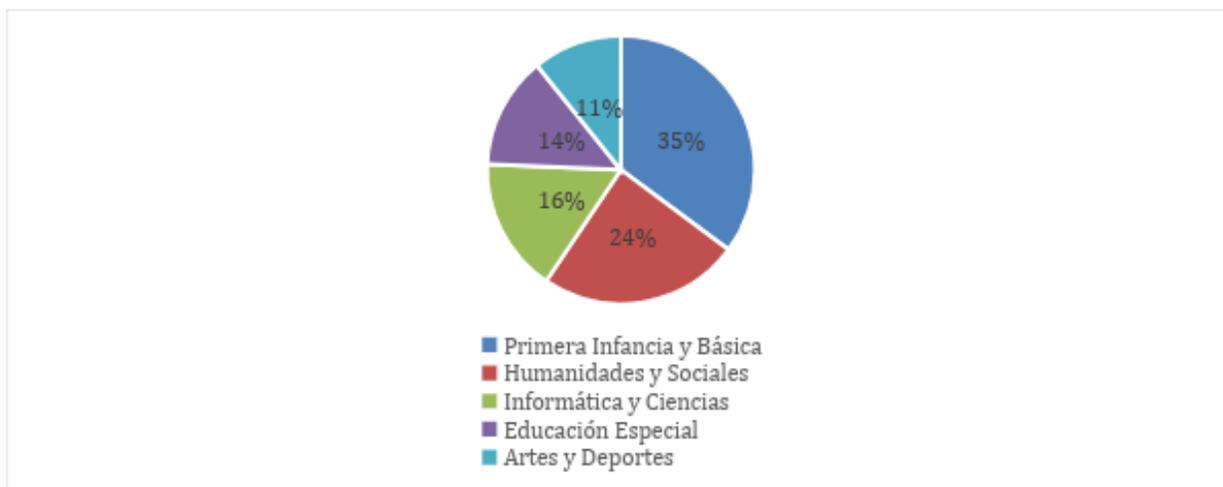


Figura 5. Proporción de la oferta de materias de inclusión de acuerdo con el tipo de licenciatura

*Fuente:* Elaboración propia

A pesar de que la mayor oferta la tienen las licenciaturas dirigidas a los primeros grados educativos, es importante resaltar que las áreas en las que el énfasis en el desarrollo de habilidades motoras y sensoriales como las artes y los deportes también deberían estar dentro de los primeros lugares, no obstante, se encuentra en el último lugar. Del mismo modo, este gráfico desmitifica el presupuesto de que áreas como las ciencias se interesan en menor medida en la educación inclusiva con respecto a las otras áreas como las artes y los deportes. Finalmente, es importante aclarar que existen áreas (como la educación religiosa) en las que todavía no hay ninguna área relacionada con la educación inclusiva.

Con respecto a las asignaturas de inclusión que pertenecen al núcleo obligatorio de las licenciaturas, la oferta se distribuye como se puede ver en la figura 6, en donde el eje horizontal muestra la cantidad de asignaturas de inclusión dentro de los programas académicos (de 1 a 10) y el eje vertical muestra la IES en la que dichos programas se encuentran.

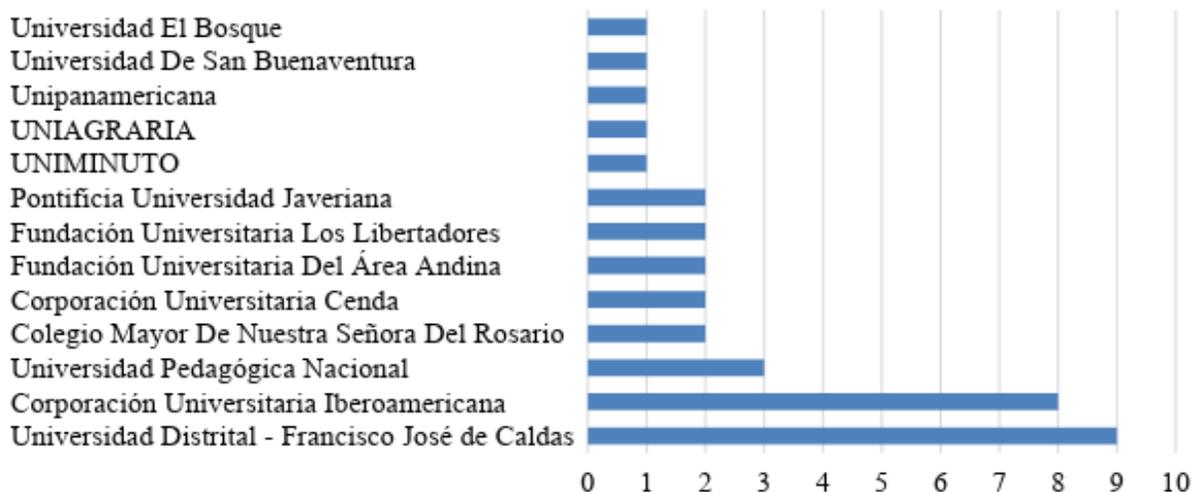


Figura 6. Universidades que incluyen en sus licenciaturas áreas relacionadas con educación inclusiva

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la oferta por cada IES, es posible notar que las políticas de educación inclusiva institucionales se ven reflejadas directamente en los planes de estudios, esto es, en el tipo de formación que brindan a sus futuros licenciados; por otra parte, es necesario anotar que existen algunas IES que tienen una mayor oferta de programas de licenciatura, pero como se puede observar en la siguiente tabla, esto no necesariamente incide en el nivel de oferta de inclusión educativa (IE) dada:

Tabla 3: Relación universidades, licenciaturas y asignaturas relacionadas con NED

Institución de Educación Superior	Licenciaturas Ofertadas	Licenciaturas con materias relacionadas con NED ofertadas
Fundación Universitaria Cafam -UNICAFAM	1	0
Fundación Universitaria Juan N. Corpas	1	0
Institución Universitaria Colombo Americana – UNICA	1	0
Universidad Incca De Colombia	1	0
Universidad Sergio Arboleda	1	0
Politécnico Grancolombiano	2	0
Universidad De La Salle	2	0
Universitaria Agustiniiana- UNIAGUSTINIANA	2	0
Fundación Universitaria Monserrate - UNIMONSERRATE	3	0

Universidad Libre	3	0
Universidad Antonio Nariño	4	0
Universidad La Gran Colombia	5	0
Universidad Santo Tomás	7	0
Universidad De Los Andes	9	0
Corporación Universitaria Minuto De Dios - UNIMINUTO-	10	1
Universidad Pedagógica Nacional	18	3
Universidad De San Buenaventura	4	1
UNIPANAMERICANA - Fundación Universitaria Panamericana	3	1
Universidad Nacional Abierta Y A Distancia UNAD	5	2
Universidad El Bosque	2	1
Fundación Universitaria Del Área Andina	4	2
Pontificia Universidad Javeriana	4	2
Corporación Universitaria Cenda	3	2
Fundación Universitaria Agraria De Colombia - UNIAGRARIA-	1	1
Colegio Mayor De Nuestra Señora Del Rosario	2	2
Fundación Universitaria Los Libertadores	2	2
Corporación Universitaria Iberoamericana	8	8
Universidad Distrital-Francisco José De Caldas	9	9

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 muestra claramente que la oferta de asignaturas relacionadas con las necesidades educativas diversas tiene una relación directa con las políticas institucionales, pues como se puede observar, 5 instituciones tienen una oferta menor al 50%, 3 del 50%, 1 del 67% y 5 del 100% de asignaturas dentro de sus programas de licenciatura, ya sea en el núcleo obligatorio o en las electivas. Por lo tanto, es posible asegurar que la formación docente en atención a estudiantes con discapacidad es más una cuestión de intereses institucionales en su aplicación y, por consiguiente, en el cumplimiento de los acuerdos internacionales y de las políticas nacionales sobre derecho a la educación de la población con discapacidad. En este sentido, también es posible apreciar que el 26% de las instituciones que brindan asignaturas de IE lo hacen en todas las licenciaturas, demostrando una vez más que es posible la implementación de una política de formación docente en Inclusión Educativa y, más aun, en atención educativa para estudiantes con discapacidad.

## Conclusiones

*“La inclusión subraya la igualdad por encima de la diferencia. El punto de partida de la inclusión es la igualdad de oportunidades que se orienta a que todas las personas reciban una educación gratuita y de calidad. Este enfoque se relaciona directamente con la igualdad de los sujetos ante los derechos humanos que son el fundamento y la piedra angular de todo el movimiento inclusivo”* (Escribano y Martínez, 2016, 14).

Gracias a la investigación realizada en este proyecto, es posible asegurar que las políticas de educación inclusiva en Colombia, más precisamente en Bogotá, aún se encuentran en etapa de sensibilización; esto debido a que la oferta actual de los programas de licenciatura no responden acertadamente a la demanda escolar con respecto a las diferentes discapacidades que se pueden encontrar en el aula; por el contrario se hace evidente que las asignaturas sobre inclusión educativa que se imparten en la mayoría de las IES están enfocadas a la inclusión en general como un fenómeno actual en el que se entiende que existen estudiantes con particularidades socioculturales, étnicas, de género, de discapacidad, etc., sin tener en cuenta que todos estos aspectos son propios de cada sujeto y precisamente por ello no es apropiado estudiarlas como un todo sino como múltiples singularidades. Por ejemplo, si se observan los resultados arrojados acá, es posible apreciar más de cerca la especificidad del currículo respecto a la discapacidad en la escuela, es decir, de las 49 materias disponibles sobre inclusión, solo el 39% está dirigido a la atención de estudiantes con discapacidades, el otro 61% trata aspectos generales de la educación inclusiva, esto es, no necesariamente a la atención de estudiantes con discapacidades.

Consecuente con lo anterior, dentro de las asignaturas que deberían ser obligatorias en los planes de estudios de los pregrados, se hace necesario promover cambios curriculares donde el docente pueda aproximarse a los procesos de aprendizaje y enseñanza propios de las dificultades de aprendizaje y NED y que proporcionen la posibilidad de profundización de acuerdo con los intereses de los maestro, así como asignaturas que permitan desarrollar competencia disciplinares para el desarrollo de planes individualizados de ajustes razonables (PIAR) con base en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), aprendizajes que, en palabras de Ortiz González (2009), permiten fortalecer en el maestro su capacidad de desarrollar acciones pedagógicas pertinentes e innovadoras para la diversidad en el aula ordinaria.

Esta formación, podrá potencializar asertividad en los docentes para la identificación de los educandos partícipes de procesos inclusión a partir de un trabajo de observación en el aula

regular, considerando que, garantizar una educación inclusiva no solo implica enfrentarse a estudiantes con dificultades, conlleva una responsabilidad ética y moral que implica formar maestros capaces de enfrentar retos de una sociedad ávida de oportunidades, equitativa y justa para todos.

Es por ello, que el papel del estado no solo debe mostrar interés por la población con discapacidad, sino también, garantizar calidad y cobertura educativa para toda la población con NED, de manera que no se mantengan modelos de formación basados en educación especial, por el contrario, como lo indican Rambla (2012); Durán y Climent (2011); Arias Pinzón (2014); Roque Hernández y Domínguez Mota (2012), a partir la escuela regular se debe ser capaz de abordar la inclusión a partir del diseño de nuevos currículos que atiendan a la diversidad.

Igualmente, Moliner García (2013); Díaz Elejalde, Flórez Valencia, Lozada Reyna, Ordoñez Mora y Gómez Ramírez (2016); Velásquez Uribe, Quiceno Figueroa y Tamayo-Agudelo (2016); Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán (2015) demuestran en sus investigaciones que dentro de la formación docente también es pertinente tener en cuenta la necesidad de instruir a todos los entes involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje en una serie de capacitaciones permanentes donde se construyan acciones de mejora y estrategias innovadoras enfocadas a dar cumplimiento a lo establecido por las leyes establecidas desde los entes internacionales y los nacionales.

Otro aspecto fundamental en una inclusión educativa eficiente es que, esta no es generalizable, ya que, como lo indica Montanchez Torres (2016), se desarrolla de acuerdo con el contexto.

Articular la formación terapéutica y la formación docente son el complemento ideal en el aula de clase regular, debido al manejo que cada uno tiene con respecto al desarrollo del niño física y académicamente, sin embargo, se hace necesario que la formación de maestros no se dé únicamente en los estudios de posgrado, los conceptos básico en NED deben ser orientados desde el inicio de la formación docente (Ramírez, 2016 citado en Ríos Beltrán, 2018).

Desde el aspecto legislativo, es evidente que todas aquellas políticas públicas, leyes, decretos, normas, entre otros, están enfocados a establecer a las necesidades de las personas con NED, los derechos que deben favorecerle y cómo la constitución en su deber, protege sus

derechos y estipula la obligatoriedad de la sociedad a dar cumplimiento con lo que allí se establece.

Sin embargo, desde los resultados encontrados en la presente investigación, se hace evidente que:

1. No todas las IES cumplen con la formación de maestros inclusivos, que tengan la suficiente formación para favorecer el bienestar educativo de estudiantes con NED en un aula regular.
2. A partir de lo establecido en la legislación colombiana, es evidente que aún no se cumple a cabalidad con los derechos en educación que allí refiere con respecto a las PcD, en cuanto a la responsabilidad que las IES y la instituciones de educación básica y secundaria tienen (Soto Solano, 2013).
3. Se hace necesario que el Estado supervise los diferentes planes de estudio de las Universidades del país, especialmente en la capital, enfocadas a revisar puntualmente que las asignaturas relacionadas con discapacidad sean parte de las asignaturas obligatorias de formación con el fin de dar cumplimiento a lo establecido desde el MEN, el Decreto 1421 de 2017, y las diferentes leyes que obligan a ofrecer una educación equitativa, con calidad y una calidad de vida digna a cada una de las personas con NED (Ospina Ramírez, 2010, Duque Quintero, Quintero Quintero, y González Sánchez, 2015, Arroyave Palacio, y Freyle Nieves, 2009)

De este modo, los entes gubernamentales deben garantizar aulas de aprendizaje realmente diversas e incluyentes y que estas sean la evidencia del trabajo oportuno de los docentes acompañantes.

Por otro lado, también es necesario revisar los perfiles profesionales de aquellos que ejercen la labor docente, especialmente de aquellos que, sin ser licenciados, ejercen su rol en ocasiones con conocimientos mínimos acerca del trabajo real en clase y aún más con el desconocimiento de las necesidades de enseñanza inclusiva y sus implicaciones.

Al respecto de lo anterior, aunque es un tema que afecta directamente a la población estudiantil, por ahora no se profundizará en el presente trabajo, sin embargo, es importante tenerlo en cuenta, ya que se hace preciso ahondar en temas relacionados con pedagogía e inclusión.

Por lo tanto, también se hace necesario revisar si el ejercicio docente de aquellos maestros en formación, incluyendo las Escuela Normales que no pertenecen a las licenciaturas de

educación especial, tienen algún acercamiento a las prácticas de estudiantes con NED y cuál es el apoyo académico y pedagógico por parte de las IES.

Así mismo, es pertinente revisar la capacitación y orientación que se da desde la escuela a aquellas familias que viven experiencias con PcD y NED (Soto Calderón, 2003).

## Referencias

- Aguirre Delgado, C., Marentes, R., y Castañeda Gutiérrez, Z. L. (2008). El impacto en la formación docente del diplomado “atención a niños con discapacidad en el aula regular.” *Investigación Educativa*, 9, 89–96. <https://doi.org/978-0-87170-378-1>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *Decreto 470 de 2007*. Recuperado de <http://saludcapital.gov.co/DocumentosPoliticEnSalud/POL%C3%8D.%20DISCAPACIDAD.%20Decreto%20470-2007.pdf>
- Arias Pinzón, A. (2014). Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 1(1), 191–201. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1090/1135>
- Arroyave Palacio, M. M., y Freyle Nieves, M. L. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Innovar*, 19(1), 53–64. <https://doi.org/10.3989/ris.2013.02.13>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado el 20 de septiembre de 2018, de <https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf>
- Beltrán Llera, J. A. (2012). *La Educación inclusiva*. Universidad Complutense de Madrid, 338, 5–9. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0BxyPjkv3bDNEWdkzTFItVDJDVjA/view>
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., y Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62–75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&esytlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&esytlng=es)
- Cardona Pla, R., y Ortells Roca, M. (2012). ¿Caminamos hacia una educación inclusiva? *EDETANIA*, 41, 105–128.
- Casano Muñoz, R., y Lezcano Barbero, F. (2013). *La educación en la escuela inclusiva*. Documento electrónico consultado el 20 de enero de 2019 en <https://docplayer.es/13874334-Educacion-en-la-escuela-inclusiva.html>
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley estatutaria 1618 de 2013* (febrero 27) <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Díaz Elejalde, L., Flórez Valencia, L., Lozada Reyna, V., Ordoñez Mora, L. T., y Gómez Ramírez, E. (2016). Procesos de inclusión escolar mediados por fisioterapia en niños de 0 a 16 años con discapacidad. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 126–136. Recuperado de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/907/841>
- Duque Quintero, S. P., Quintero Quintero, M. L., y González Sánchez, P. (2015). Sobre el concepto “persona en situación de discapacidad” en el ordenamiento jurídico colombiano. *ADVOCATUS*, 12(25), 71–87.
- Durán, D., y Climent, G. G. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Distintos*, 153–170. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Escribano, A., y Martínez, A. (2016). *Inclusión Educativa y profesorado inclusivo*. Cortez Editora.

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Formación del profesorado para la educación Inclusiva*. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf)
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de investigación. [Revista en línea]*, 1(62), 71–91. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2512157.pdf>
- Flórez, J. (2015). Discapacidad intelectual y Neurociencia. *Revista Síndrome de Down*, 32(1), 2–13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11181/4937>
- Gallego Torres, A. P., Gallego Badillo, R., y Pérez Miranda, R. (2017, 5 julio). *La formación de profesores en Colombia. Una aproximación histórica*. Recuperado 23 octubre, 2018, de <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-formacion-de-profesores-en-colombia-una-aproximacion-historica>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto 0272 de febrero 11 de 1998*. Recuperado 23 noviembre, 2018, de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía No.12 Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales - NEE* (Vol. 57). Recuperado de <https://catalina18.wordpress.com/nee-transitorias/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366 de 2009*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Decreto 1421*. Recuperado de [http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO\\_1421\\_DEL\\_29\\_DE\\_AGOSTO\\_DE\\_2017.pdf](http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO_1421_DEL_29_DE_AGOSTO_DE_2017.pdf)
- Moliner García, O. (2013). *Educación inclusiva*. Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació. <https://doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Montanech Torres, M. L. (2016). Reseña de tesis: Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio. *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca En Educació*, 9(1), 106–113. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1918>
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Discapacidades*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Ortiz González, M. del C. (2009). Enseñanza adaptada a las necesidades educativas especiales. *Enseñanza and Teaching*, 6(2), 117–133.
- Ospina Ramírez, M. A. (2010). Discapacidad y sociedad democrática. *Revista Derecho Del Estado*, 24, 143–164. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3335685&info=resumen&idioma=ENG>
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670–699. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502011000400007&lng=en&nrm=isoyt&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502011000400007&lng=en&nrm=isoyt&lng=es)
- Rambla, X. (2012). *La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Editorial Miño y Dávila.

- Ríos Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia, *Pedagogía y Saberes*, 49, 27–40.
- Roque Hernández, M. del P., y Domínguez Mota, M. G. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 2(4), 129–146. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-07052012000200008&lang=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052012000200008&lang=pt)
- Sánchez Bravo, A., Díaz Flores, C., Sanhueza Henríquez, S., y Friz Carrillo, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 169–178.
- Sánchez Vázquez, M. J., Borzi, S. L., y Talou, C. L. (2010). Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva. *Imágenes en investigación*, 9(1), 16–23.
- Sarto Martín, M. del P., y Venegas Renault, M. E. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Publicaciones del INICIO. Universidad de Salamanca. [https://doi.org/https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/82468/1/INICO\\_EducacionInclusiva.pdf](https://doi.org/https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/82468/1/INICO_EducacionInclusiva.pdf)
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2009). *Ley 1346 De 2009*. Diario Oficial 47427, 427(julio 31), 1–48. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150>
- Soriano de Alencar, E. M. L., Martínez Becerra, P., Ball Vargas, M., Maz Machado, A., Benavides Simón, M. J., Ríos Binimelis, C. G. y Villegas Castellanos, J. L. (2004). *La Educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago, Chile: ORELAC / UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 3(1) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>
- Soto Solano, M. (2013). La integración social de los discapacitados. Análisis de la normativa internacional en materia de discapacidad desde la perspectiva colombiana. *Justicia Juris*, 9(2), 20–31. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-85712013000200003&lng=en&nrm=isoyt&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-85712013000200003&lng=en&nrm=isoyt&lng=es)
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249–265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Unicef. (s/f). *Educación inclusiva*. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/education/bege\\_61717.html](https://www.unicef.org/spanish/education/bege_61717.html)
- Velásquez Uribe, Y. M., Quiceno Figueroa, E. M., y Tamayo-Agudelo, W. (2016). Construcción De Planeaciones Pedagógicas Para La Educación Inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, 16(3), 1–35. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26113>
- Yarza de los Ríos, A. (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 74–93. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5277/4309>
- Yupanqui Concha, A., Aranda Farías, C. A., Vásquez Oyarzun, C. A., y Verdugo Huenumán, W. A. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación

profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 93–115.  
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2014.06.003>