

Proyecto de Grado para Optar el Título de Especialista en Neuropsicología Escolar:

Avances y posibilidades de implementación de ajustes razonables y flexibilización curricular en la educación superior en Bogotá para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Andrea Merchán Orejarena

C.C.: 1.019.129.437

Angela Vanessa Saumeth Pacheco

C.C.: 1.063.285.109

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Facultad de Sociedad, Cultura y Creatividad

Psicología, Educación y Cultura

Escuela de Estudios en Psicología, Talento Humano y Sociedad

Especialización en Neuropsicología Escolar

Sublínea de Investigación: Educación, contexto y desarrollo

Asesor: Christian Felipe Luengas Monroy

26 de febrero de 2024

Resumen

Teniendo en cuenta que la educación es, según la Constitución Política de Colombia y la Ley 115 de 1994, un derecho fundamental para todas las personas, decisivo e importante en la construcción del futuro de los jóvenes que buscan acceder en equidad e igualdad a la educación superior, permanecer y graduarse en los programas educativos, la presente investigación analiza las políticas, culturas y prácticas inclusivas que regulan la inclusión en la educación superior de jóvenes con *trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)* y que en la actualidad, enfrentan desafíos enmarcados en la educación inclusiva en cuanto a los ajustes razonables y flexibilización curricular que resulta en altos índices de deserción escolar o en dificultades para el cumplimiento de los objetivos académicos en los tiempos propuestos en el ámbito universitario. Es así, como se plantea una investigación cualitativa con un diseño no experimental de alcance descriptivo, el cual se centra en la revisión de bases de datos y legislación internacional y nacional para la construcción de una síntesis narrativa que logre dar cuenta de los avances y posibilidades de implementación de ajustes razonables y flexibilización curricular en la educación superior en Bogotá, Colombia, para estudiantes con TDAH. El presente artículo logra identificar una aproximación dialéctica entre los avances y posibilidades para la educación inclusiva en las IES para población con Necesidades Educativas Diversas (NED).

Palabras clave: Inclusión educativa, educación superior, ajustes razonables, flexibilización curricular, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, TDAH, Necesidades Educativas Diversas, NED.

Avances y posibilidades de implementación de ajustes razonables y flexibilización curricular en la educación superior en Bogotá para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

El Decreto 1421 de 2017 “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” refiere en el artículo 2.3.3.5.1.4 las definiciones pertinentes para la comprensión de los principios que favorecen las trayectorias educativas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para el ingreso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo, el cual comprende desde la educación preescolar hasta la educación superior (MEN, 2017).

Si bien el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022) ha buscado ampliar la inclusión en la educación desde el concepto de Inclusión y Equidad en la Educación que abarca a la población con necesidades educativas especiales, discapacidad, talentos excepcionales, historial migratorio, género e interculturalidad, el Decreto 1421 se centra en la regulación de dicha atención a la población con discapacidad (MEN, 2017), dejando de lado a los y las jóvenes que cuentan con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el cual no es considerado una discapacidad pero que, dependiendo de la sintomatología, sí requieren ajustes razonables que favorezcan su proceso de aprendizaje.

Se ha encontrado que la población con diagnósticos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad suelen llegar a la educación superior con apoyo del acompañamiento terapéutico externo, familiar y de las instituciones educativas que cubren la formación básica y media, sin embargo, al momento de ingresar a las instituciones de educación superior (IES), se encuentran nuevamente con barreras de diversa índole que repercute en el éxito académico, permanencia y egreso de los y las estudiantes (Clouder, et. al, 2020).

Asimismo, Correa, et. al (2020) al revisar la implementación de la educación inclusiva en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Chile, México y Colombia, concluyen que “ninguno de los tres países ha logrado implementar estrategias totalmente efectivas en el acceso a la educación superior para todo tipo de población (...) en Colombia solo el 3,4% de esta población logra culminar sus estudios en educación superior” (p.107).

Es así como se buscará a lo largo de la investigación resolver la inquietud sobre ¿Cuáles son los avances y posibilidades de implementación de ajustes razonables y flexibilización curricular en la educación superior en Bogotá para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Describir los avances y posibilidades de implementación de ajustes razonables y flexibilización curricular en la educación superior en Bogotá para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Objetivos específicos

1. Exponer los avances de la legislación que regula en las IES el acceso, permanencia y egreso de educandos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
2. Analizar los Ajustes Razonables y Flexibilización Curricular que se pueden aplicar en los escenarios de educación superior para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
3. Resaltar las posibilidades para la educación inclusiva en la educación superior en tanto prácticas, políticas y culturas inclusivas para la población con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Justificación

Teniendo en cuenta lo propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1994 con la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030) propuestos por la OCDE, impulsados por la necesidad de generar una educación incluyente y de calidad independientemente de las necesidades educativas especiales (NEE), ahora Necesidades Educativas Diversas (NED), que puedan tener o no los estudiantes, se comienza a gestar internacional y nacionalmente una transformación educativa en

donde se logre generar las condiciones necesarias para el acceso y la permanencia de la población vulnerable en la educación, con tal de favorecer su desarrollo integral y apoyar la construcción de un tejido social incluyente.

Es así que Colombia, fundamentado en el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, establece la educación como un derecho y un servicio que favorece a la sociedad en la medida que permite el desarrollo integral humano, comienza a generar diferentes leyes y decretos que regulen la educación inclusiva e intercultural en las instituciones educativas tanto públicas como privadas a lo largo de la trayectoria formativa: preescolar, básica, media y superior (Const., 1991). Dentro del marco legal se destaca el Decreto 1421 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (MEN, 2017) y que responde a la Ley 1618 de 2013 que busca garantizar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (Congreso de Colombia, 2013).

De esta manera, se tiene en cuenta para el abordaje de la inclusión para las personas con NEE (actualmente NED) en la educación superior, lo estipulado por la Ley 1618 de 2013 la cual refiere en el artículo 11 el derecho a la educación en donde se debe reglamentar por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) “el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo” (Congreso de Colombia, 2013, art. 11) y que para cumplir con los criterios y estándares de calidad propuestos en la Ley 1188 de 2008, las IES han de “aplicar progresivamente recursos de su presupuesto para vincular recursos humanos, recursos didácticos y pedagógicos apropiados que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y la accesibilidad en la prestación del servicio educativo de calidad a dicha población” (MEN, 2017, parr. 12).

Asimismo, el Departamento Nacional de Planeación (2019) propone el Plan Nacional de Desarrollo planteado para ser implementado entre 2018 y 2022, el cual buscaba “consolidar un sistema educativo cuyo propósito fundamental sea garantizar las condiciones para que las personas alcancen su desarrollo integral y contribuyan al desarrollo del país en términos de equidad, legalidad y emprendimiento” (p.285) en donde no solo se limita a la educación inicial, básica y media sino también a la educación superior en donde “se avanzará en brindar más

oportunidades de acceso a una educación de calidad, con un énfasis en las poblaciones vulnerables, contribuyendo al logro de la equidad y la movilidad social” (Departamento Nacional de Planeación, 2019, p. 286). Actualmente y teniendo en cuenta el cambio de gobierno, el Departamento Nacional de Planeación (2022) enfatiza que la educación superior ha de ser “reconocida como un derecho económico, social y cultural necesario progresivo para la realización humana” (p. 96) en donde se fomentará entre 2022 y 2026 el acceso, permanencia y graduación de 500 mil estudiantes (Departamento Nacional de Planeación, 2022).

Por esta razón se afirma que, “Colombia se encuentra en una importante transición educativa que tiene como pilar estructural el acceso a la educación para toda la población” (Correa et al., 2020, p. 98) y en donde la autonomía pedagógica en la educación superior permite precisamente garantizar un modelo de educación inclusiva en la medida en que esta sea parte de la reglamentación y acciones de las instituciones universitarias, atravesadas por los valores y objetivos institucionales, que logre según Medina-García et. al (2021) un marco coherente, viable e idóneo que permita y promueva la educación inclusiva.

Es así como dentro de la autonomía y libertad de cátedra que tienen las IES, se puede atender a toda la diversidad del alumnado disponiendo de “los recursos, colaboración, trabajo en equipo, participación activa, etc.” (Medina-García, et al. 2021, p. 58) que promuevan un espacio diverso de co-construcción de conocimiento.

Aunque el llamado ha sido claro para la atención de población con NED en toda la trayectoria educativa y el rol fundamental de la educación superior para el desarrollo integral de las personas en medio de su diversidad, se ha centrado la discusión de la inclusión en la educación en las personas con discapacidad, generando fundaciones y centros especializados de formación para el trabajo (Congreso de Colombia, 2013). Sin embargo, la población con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) al no tener necesariamente una discapacidad ya que esta depende de los síntomas y barreras que se presenten posterior a una evaluación detallada, terminan por pasar desapercibidos o desatendidos por el profesorado de las IES (Derby, 2023).

Clouder et al. (2020) en medio de su investigación frente a la neurodiversidad en la educación superior, encontraron que la mayoría de los estudiantes con dificultades de aprendizaje

experimentan altos niveles de frustración debido a las experiencias negativas y pocas herramientas de aprendizaje que resultan en barreras para el mismo. Igualmente, refieren que los estudiantes con TDAH tienen mayor dificultad para construir y mantener relaciones con pares por aspectos relacionados a la baja regulación emocional o llegar al abuso de consumo de sustancias psicoactivas (Clouder et al., 2020). En este sentido, se resalta la necesidad de tener un acompañamiento familiar constante para lograr alcanzar los objetivos propuestos en medio de la educación superior, pues aún son varias las barreras actitudinales y pedagógicas que se presentan dentro de las aulas y que impiden la realización de la construcción de una educación inclusiva en las IES para población neurodiversa que no suponga necesariamente discapacidad.

El presente trabajo de investigación parte del concepto de educación inclusiva, entendido en el Decreto 1421 de 2017 como

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (MEN, 2017, art. 2.3.3.5.1.4).

De esta manera la presente investigación buscará trabajar desde el contexto de la educación inclusiva, la diversidad y la neuroeducación específicamente en torno a lo que refiere a los ajustes razonables y flexibilización curricular que se pueda tener en cuenta dentro de la educación superior para estudiantes con TDAH. Es así como la temática se centra en las NED y educación inclusiva haciendo un análisis a través de las dimensiones de políticas, culturas y prácticas inclusivas en el marco de la “Guía para la educación inclusiva” propuesta por Booth y Ainscow (2015) y adoptada por la Guía 34 del MEN de 2008 y el Decreto 1421 de 2017.

Marco Teórico

En la educación inclusiva se busca reducir las barreras para el aprendizaje mediante la integración de diversos actores educativos como los profesores, los estudiantes, la familia y la comunidad, teniendo como principal característica la diversidad (Granados et. al, 2022).

En este sentido, para la presente investigación se toma el concepto de Necesidades Educativas Diversas (NED) en vez de Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya que según Parra, Pasuy & Flórez (2012) la inclusión en las IES implica aspectos intelectuales, morales y políticos en donde se tenga en cuenta no solo la discapacidad sino también a la población con trastornos del aprendizaje o del comportamiento como el TDAH, así como los grupos étnicos, población víctima, desmovilizada y desvinculada y habitantes de frontera. Asimismo, Cañaveral y Ospina-Alvarado (2019) hacen referencia a la importancia de hacer una transformación en el lenguaje en donde se visibilicen los estudiantes no desde el déficit “sino como sujetos capaces e inteligentes, los cuales requieren participar activamente de los procesos de socialización y formación según su situación particular en un entorno que les brinde confianza y respeto” (p.70).

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (ahora NED) propuesta por la UNESCO en 1994, marca un hito transnacional en la defensa de la educación incluyente y de calidad que atienda a la diversidad de estudiantes independientemente de su discapacidad. Insta a los gobiernos a fomentar un acompañamiento interdisciplinario entre las comunidades, organizaciones y familias para aportar en la planeación y el proceso de toma de decisiones para el jalónamiento oportuno de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes con NED (Yadarola, 2019). De esta manera, la UNESCO (1994) invita a “fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales” (p. 9).

En ese mismo contexto, el artículo 67 de la Constitución Política de 1991 establece que la educación es un derecho de la persona y servicio público con función social, del cual son responsables el Estado, la sociedad y la familia (Const. 1991). Dentro del ámbito de la educación superior, se garantiza la autonomía universitaria como su accionar ante la calidad del servicio educativo, como lo estipulan los artículos 3 y 28 de la Ley 30 de 1992 (Congreso de Colombia,

1992). Asimismo, encontramos en el artículo 37 de la Ley 30 de 1992, las estrategias y acciones de educación inclusiva promovidas por el MEN para fomentar la educación inclusiva en las IES (Congreso de Colombia, 1992).

Aunado a esto, el concepto de inclusión educativa en Colombia, emerge a partir del año 1994 con el establecimiento de la Ley 115 o Ley General de Educación, específicamente en el capítulo 1, a través de los artículos 46 y 49, enfatizando una educación para personas con limitación (hoy, personas con NED) y solicita a los establecimientos educativos atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad (Congreso de Colombia, 1994); posteriormente, se fortaleció en 1996 con la expedición de la Ley 324 de 1996, referida a la normatividad en favor de la población sorda (Congreso de Colombia, 1996), y en 1997, cuando fue expedida la Ley 361 que exhortó a la sociedad, incluyendo a las instituciones educativas, a crear mecanismos de integración social para las personas con limitaciones (ahora NED) (Congreso de Colombia, 1997).

Asimismo, en la guía 34 de 2008 para el mejoramiento institucional en el que el MEN regula y solicita la autoevaluación para el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) se constituye el uso de la Cartilla del Índice de Inclusión inspirado en lo propuesto por Booth y Ainscow en el 2000 y actualizado en el 2015 (3ra ed.) para dar cuenta de las áreas de gestión directiva, académica, administrativa y de la comunidad que permitan la construcción de una educación inclusiva capaz de enfrentar los desafíos de modernización y globalización (MEN, 2008).

Es importante articular, en el ámbito nacional, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030), planteados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Este compendio legal es un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030, sin embargo, la crisis de la pandemia y las presentes guerras suponen un obstáculo para su cumplimiento mostrando para 2023 un panorama desalentador (ONU, 2023). Siendo así el cuarto objetivo en el que se destaca la necesidad de trabajar y hacer énfasis en el garantizar una educación inclusiva y de calidad que propenda por la equidad y promoción de oportunidades de aprendizaje durante el transcurso de la vida garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad que pueda promover

oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UN, s.f), también se encuentra atravesando una crisis dada la brecha de desigualdad creciente posterior a la pandemia (UNESCO, 2020).

En este orden de ideas, en Colombia se continúa trabajando por garantizar el derecho a la educación inclusiva, desde su reglamentación con el Decreto 1421 del 2017 mencionado previamente y, específicamente en el caso de las IES, se constituye en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) el acuerdo 036 del 2012 “Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en una universidad pública de Colombia” (p.1) y estipula la connotación de las necesidades educativas diversas (NED) para dar paso al concepto de barreras para el aprendizaje y a la participación como posibilidad de acceso, permanencia y promoción de los estudiantes, según sus particularidades (UNAL, 2012). Asimismo, se acordó en el Plan Nacional de Desarrollo para llevar a cabo en el Gobierno del Ex-Presidente Duque (2018-2022) la importancia de integrar las políticas inclusivas en el ámbito nacional, buscando así la equidad mediante el brindar oportunidades de acceso a través del incremento presupuestal a la educación superior pública. Si bien el recorrido nacional e internacional es extenso, en el anexo A del presente documento se encuentra una breve tabla de resumen que congrega los hitos legislativos más importantes que soportan el trabajo en las IES por la educación inclusiva en Colombia.

Teniendo en cuenta el marco legislativo internacional y nacional previo, se han ido incluyendo estudiantes con NED en el sistema de educación regular, razón por la cual ha ido en aumento la población graduada con NED que ingresa a las IES, bien sea públicas o privadas. Tanto Darby (2023) como Lisboa et. al (2023) refieren que la prevalencia de TDAH en las universidades ha aumentado drásticamente en los últimos años, en donde se ha encontrado menor rendimiento académico y tendencia a la deserción escolar en los estudiantes con dicho diagnóstico.

Asimismo, Clouder et. al (2020) identifican en su estudio factores de vulnerabilidad como dificultades socioemocionales que pueden desencadenar en episodios de ansiedad o depresión, así como dificultad en iniciar y mantener relaciones sociales. Otros factores están relacionados a situaciones en donde los estudiantes se pueden poner en peligro al llevar a cabo actividades

riesgosas o consumo elevado de sustancias psicoactivas. Finalmente, se asocia el TDAH en estudiantes universitarios con la baja autoeficacia que afecta su rendimiento académico (Clouder et. al, 2020). En la misma línea, Darby (2023) resalta la ansiedad o preocupación que los estudiantes con TDAH pueden presentar frente a la posibilidad de ser señalados debido a su diagnóstico.

Es así como surge la necesidad de empezar a generar ajustes razonables dentro de las instituciones universitarias para la población con estudiantes con TDAH que ingresa a los diferentes programas que estas ofrecen, iniciando por los programas de pregrado. Respecto a esto, tanto Lisboa et. al (2023) como Parsons et. al (2021) plantean una dificultad en la medida en que se ha sobrediagnosticado a la población estudiantil con TDAH o que existan estudiantes con el diagnóstico de base pero sin interferencia que afecte directamente el rendimiento académico.

De esta manera, previo a la implementación de acomodaciones a los estudiantes, se hace necesario poder identificar si existen barreras para los estudiantes con TDAH dentro de los programas escogidos que supongan una discapacidad (Parsons et. al, 2021) así como una valoración por neuropsicología o psiquiatría actualizada que permita identificar la sintomatología y el perfil cognitivo de los mismos para así realizar los ajustes y acomodaciones pertinentes (Lisboa et. al, 2023). En el Anexo B del presente documento se observa la adaptación al sistema Colombiano de los criterios que según Lisboa et. al (2023) deben cumplir los estudiantes de IES con TDAH para poder recibir ajustes y acomodaciones dentro del aula.

Asimismo, el Decreto 1421 de 2017 propone que previo a la implementación de ajustes, acomodaciones o flexibilización curricular, ha de tenerse en cuenta en el aula un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) el cual, según Stentiford & Koutsouris (2021) ha sido transferido a la educación superior y tiene como principio que los educadores puedan asegurar que todas las necesidades de los estudiantes sean atendidas de manera general sin necesidad de contar con apoyo adicional a través de las diferentes formas de representación, expresión y compromiso.

Igualmente, Karagianni & Drigas (2023) construyen un listado de diversidad de herramientas tecnológicas, muchas de estas de libre acceso, para la construcción de ambientes

académicos incluyentes que pueden favorecer tanto a estudiantes regulares como aquellos con NED como el TDAH, es así como los autores proponen el uso de tableros interactivos, utilización de material fotográfico y el uso de elementos o aplicaciones para la grabación de audio permiten y potencian el aprendizaje ya que compensan las dificultades que suelen tener los estudiantes con TDAH en el span atencional o la memoria de trabajo (Karagianni & Drigas, 2023).

De manera que las acomodaciones, ajustes razonables o flexibilización curricular únicamente van a ser implementadas cuando se agoten las demás mediaciones tenidas en cuenta desde el DUA y las herramientas tecnológicas. En este sentido, Darby (2023) propone que previo a la solicitud por parte de los estudiantes con TDAH en las IES este debe pasar por un proceso de valoración el cual permita la toma de decisiones frente a quiénes han de saber del caso, por qué deberían saberlo y cómo y cuándo esta información ha de brindarse. Lo anterior no solo para garantizar la privacidad del caso sino también para dar cuenta de la pertinencia dada la sintomatología que el o la estudiante con TDAH pueda presentar.

Parsons et. al (2021) destacan entre las acomodaciones más utilizadas en IES en Ontario, Canadá el brindar tiempo extra durante los exámenes, separar los espacios para los exámenes escritos, uso del computador durante la presentación de exámenes, presentar los exámenes en un espacio libre de distractores y apoyo en la toma de apuntes dentro del aula de clase con dispositivos especializados.

Sin embargo, los autores también encuentran en su investigación dos aspectos importantes a tener en cuenta, el primero resalta que no necesariamente una acomodación o ajuste razonable garantiza el éxito académico, aspecto que sucedió con el brindar la posibilidad de usar calculadoras o computadoras para el procesamiento de palabras y escritos, pues los estudiantes pese a tener la herramienta resultaba aún más complejo hacer el uso adecuado de esta o presentaban errores gramaticales o procedimentales que afectan el desempeño académico (Parsons et. al, 2021).

Por otro lado, el segundo hallazgo de Pearsons et. al, (2021) se refiere a los ajustes y acomodaciones que recibieron los estudiantes durante su paso por escuela media, en donde encontraron que en la medida en que los estudiantes reciben mayor apoyo durante la escuela,

mayor dificultad encontraban en las IES, de manera que no existe hasta la fecha en Canadá una transición que permita un adecuado proceso de empalme entre los ajustes razonables tenidos en cuenta durante la educación previa al grado de bachiller y posterior a este, aspecto fundamental propuesto por Lisboa et. al (2023) para la implementación de la educación inclusiva para población con TDAH en IES en Brasil.

A partir del marco anterior en tanto a la legislación y los ajustes razonables que se pueden implementar en las IES para el TDAH es clara la necesidad de continuar reforzando las políticas, prácticas y culturas inclusivas propuestas por Booth y Ainscow (2015), las cuales parten tanto de acciones pedagógicas como de los consejeros en las IES (Parppotas et. al, 2023) creando así las posibilidades para la educación inclusiva en las IES para la población con TDAH.

De esta manera, es necesario definir las políticas inclusivas como aquellos lineamientos que permiten la gestión y transformación de las IES y que, según Booth y Ainscow (2015), serán las que propicien la participación de los estudiantes y del profesorado. Por otro lado, las culturas inclusivas son definidas por los autores como aquellas relaciones, valores y creencias que comparte la IES frente a la inclusión, en este sentido, involucra a los diferentes actores dentro de la comunidad educativa: profesores, estudiantes, miembros del consejo escolar y familias (Booth y Ainscow, 2015). Finalmente, las prácticas inclusivas consisten en el currículo y la metodología con la que se enseña al interior del aula, relacionándose con la implicación de los valores inclusivos a la hora de estructurar los contenidos académicos, en este caso, los programas que ofrecen las IES.

A continuación, se desglosan una serie de posibilidades que han sido sugeridas por los autores de los artículos revisados para el presente documento y que, para facilitar su comprensión y futura aplicación, pueden dividirse en las tres categorías inter-relacionales planteadas anteriormente.

Políticas

Si bien se han ido generando avances en la educación inclusiva en Colombia, esta sigue suponiendo un reto que compete tanto a instituciones públicas como privadas que prestan el servicio de la educación superior en Colombia. En 2016, el MEN junto con la Fundación

Saldarriaga Concha, generó un documento titulado el Índice de Inclusión para Educación Superior (INES) cuyo objetivo consiste en “fomentar una educación de calidad, promoviendo estrategias de educación inclusiva dentro de las IES como parte central de la política institucional” (p. 29).

El INES consta de “tres cuestionarios que permiten recoger información sobre la percepción de personal administrativo, docentes y estudiantes con respecto a 25 indicadores que cubren temas centrales de educación inclusiva, relacionados con los 12 factores de acreditación institucional” (MEN & Fundación Saldarriaga Concha, 2016, p. 30). Si bien esto supone un avance importante que según los datos de la Fundación Saldarriaga Concha (2020) permitió pasar de 12 universidades públicas comprometidas con la educación inclusiva en 2015 a 53 para el 2018 (2 años posterior a la implementación del INES), aún queda un camino extenso por recorrer que permita la reglamentación mediante Decretos de la inclusión educativa en las IES como se tuvo con el Decreto 1421 de 2017 para los colegios públicos y privados de Colombia.

En esta medida, una de las acciones de mejora consiste precisamente en buscar generar documentos nacionales desde el MEN que regulen el proceso y atención de la población con NED que ingresa a las IES así como un documento similar al propuesto por el MEN en el PIAR que logre documentar los ajustes, acomodaciones y posible flexibilización curricular de aquellos estudiantes que lo requieran.

Es de resaltar la apertura de oficinas y programas de inclusión en las universidades tanto privadas como públicas en Colombia que ha permitido el ingreso de población neurodiversa a las IES. Hasta la fecha se desconoce la población con TDAH que ha ingresado a las IES, sin embargo, la Fundación Saldarriaga Concha junto con el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2023) encontró que para el 2022 ingresaron a las IES 4.445 estudiantes con discapacidad durante el primer y segundo semestre del 2020, lo que representa una participación inferior al 0,6% de estudiantes con discapacidad matriculados en IES para pregrado.

Culturas

Respecto a las culturas inclusivas, es importante tener en cuenta que las barreras para el aprendizaje no solo se presentan por la dificultad de acceder al conocimiento debido a la presentación o tipo del contenido académico, sino que también incluye a las barreras actitudinales frente a la inclusión (Sánchez, 2021; Cueli et. al, 2022; Márquez y Ramos, 2023).

En este sentido, la actitud que tienen los profesores universitarios frente a la educación inclusiva así como frente al TDAH posibilita o no que exista un acompañamiento y la aplicación de ajustes razonables y flexibilización en los casos en que se requieran (Bracho-Fuenmayor, et al., 2023).

Sánchez (2021) resalta en su investigación el poder garantizar el principio de igualdad de oportunidades sin discriminación en donde se cumpliera con la garantía de que dichos “ajustes no implicasen diferencias entre el alumnado que los requería y el resto de estudiantes, ya que esto perjudicaría al alumnado al que se le aplicasen estos ajustes, que podría autopercebirse diferente a los demás” (p. 78). Asimismo, Sánchez (2021) manifiesta que aún hay educadores que refieren la imposibilidad de realizar ajustes dentro del aula así como tener un acompañamiento individualizado debido a la cantidad de estudiantes que ingresan al aula y de quienes se desconoce si tienen o no una discapacidad.

En la misma línea, Márquez y Ramos (2023) coinciden con que una de las mayores barreras culturales consiste en la falta de capacitación en educación inclusiva, aspecto que se convierte en un argumento para evadir o negar la implementación de ajustes razonables o flexibilización curricular en el aula (Sánchez, 2022; Márquez y Ramos, 2023).

Respecto a las actitudes de los docentes universitarios frente a la educación inclusiva para estudiantes con TDAH, Cueli et. al (2022) encontraron que en la medida que en la población docente conoce y se familiariza con el TDAH, mejor es la actitud que toma frente a este trastorno y, por lo tanto, mejor acompañamiento pueden brindar los educadores dentro del aula.

Finalmente, Clouder et. al (2020) refiere que una actitud positiva por parte de los educadores permite que los estudiantes con NED como lo es el TDAH puedan sentirse más agusto dentro del aula de clase teniendo el acompañamiento adecuado pero sin realizar señalamientos que afecten sus autoesquemas o se haga evidente para sus pares.

Prácticas

Por último, en el análisis de las prácticas para la educación inclusiva en las IES, Sánchez (2022) y Stentiford & Koutsouris (2021) resaltan la importancia del diseño curricular pertinente previo a la aplicación de ajustes o flexibilización escolar. En este sentido refiere que es fundamental “diseñar las asignaturas desde el inicio siguiendo los principios del DUA, ya que esto evitaría tener que realizar ajustes sobre una asignatura ya planificada” (Sánchez, 2022).

En la misma línea, Márquez y Ramos (2023) comentan que es fundamental el desarrollo de ciertas habilidades docentes para promover la inclusión, entre estas destacan la importancia del trabajo colaborativo, ser flexible ante las necesidades de los estudiantes, mantener una comunicación asertiva, evaluar el avance del aprendizaje de los estudiantes, contar con una metodología nutrida de diversidad de mediadores para el aprendizaje, ser proactivos y empáticos así como desarrollar la habilidad para poder generar las acomodaciones pertinentes para facilitar el aprendizaje de los contenidos.

Metodología

El enfoque que se utilizó para este trabajo corresponde a la investigación cualitativa con un diseño no experimental de alcance descriptivo el cual se centra en la revisión de las bases de datos de la universidad para la construcción de una síntesis narrativa la cual según Bala et al. (2022) y Almoghira et al. (2021) busca robustecer el conocimiento por encima del compilado de los resultados de investigación. Para esto, se busca integrar literatura relevante que brinde información sistematizada y que logre identificar cómo se implementan los ajustes razonables en las IES en Colombia para promover la educación inclusiva en tanto calidad mediante el acceso, permanencia y egreso de los educandos con TDAH.

Para la realización de la búsqueda de artículos científicos se utilizaron como criterios de inclusión el ser un artículo publicado en una revista indexada con un margen temporal no superior a los 5 años, es decir, entre el 2018 - 2023 los cuales debían contener las siguientes palabras clave: Inclusión educativa, educación superior, ajustes razonables, flexibilización curricular, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, TDAH. Se utilizaron diferentes combinaciones con el fin de lograr una búsqueda del tema particular teniendo en cuenta los tres objetivos específicos enunciados previamente.

Con el fin de dar respuesta al primer objetivo que busca dar cuenta de los avances políticos nacionales entorno a la inclusión educativa en las IES enmarcados en la política internacional, se utilizaron las bases de datos propias de la ONU y el Congreso de la República.

Por otro lado, los criterios de exclusión tenidos en cuenta durante la revisión de la información corresponden a estudios descriptivos centrados en el planteamiento del constructo o que no estuviesen directamente relacionados con el escenario de IES. Asimismo, se excluyeron para la presente investigación los estudios incompletos o que no se encuentren publicados en revistas indexadas.

Teniendo en cuenta las palabras clave así como los criterios de inclusión y exclusión, se realizó una indagación en las bases de datos disponibles de las cuales se seleccionaron seis de ellas: EBSCOHOST, SpringerLink, ResearchGate, Dialnet, Latindex y Scielo. Asimismo, se revisaron los documentos legales vigentes directamente en las bases de datos de El Congreso de la República de Colombia, la Organización para las Naciones Unidas (ONU), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) así como documentos oficiales de la Pontificia Universidad Javeriana.

Posterior a la revisión de la literatura, se realizó un análisis y síntesis de la información en tanto las posibilidades que tienen las IES en la implementación de la educación inclusiva de calidad en tanto prácticas, políticas y culturas propuestas en la “Guía para la educación inclusiva” por Booth y Ainscow (2015) dichas dimensiones son consideradas como “planos o dimensiones fundamentales en la vida escolar de cualquier centro educativo” (Booth y Ainscow, 2015, p.17) y, por lo tanto, convergen como una unidad para favorecer la construcción de la inclusión y equidad en la educación.

Si bien, el texto guía propuesto por Booth y Ainscow no se encuentra en el margen temporal seleccionado, supone una construcción teórico-práctica aún vigente para el análisis integral de lo que implica la inclusión en la educación y cómo convergen los diferentes actores y categorías para que este se establezca con éxito, asimismo, sigue siendo un requisito su análisis según la Guía 34 de 2008 del MEN para la autoevaluación y formulación del PMI.

En el anexo C del presente documento se encuentra un diagrama que resume los criterios de inclusión y exclusión tenidos en cuenta para el análisis de las fuentes documentales, las bases de datos analizadas y la ventana de tiempo tenida en cuenta.

Discusión

Teniendo en cuenta la síntesis narrativa elaborada previamente con base a los artículos revisados y el recorrido legal en Colombia alrededor de la educación inclusiva en las IES, se presenta el análisis y discusión a partir de las categorías de análisis definidas con anterioridad: políticas, culturas y prácticas inclusivas.

En este sentido, es importante resaltar que aunque el recorrido nacional e internacional de la inclusión ha sido altamente documentado y se ha podido constituir una idea general enmarcada por la UNESCO sobre lo que se espera que las naciones implementen con, para y por la inclusión, las formas de su abordaje son distintas y dependen de variedad de matices que resultan en la tercerización nuevamente a miradas desde el déficit, la sintomatología, el diagnóstico, especialistas y familias, antes de ser una tarea de la comunidad educativa en tanto sus gestiones directivas, administrativas, académicas y culturales (Hernández, Merchán y Pantoja, 2019).

Ahora bien, es importante tener en cuenta que aunque Booth y Ainscow (2015) plantean las tres dimensiones para facilitar la planificación de las acciones de mejora en pro de la educación inclusiva, estos afirman que la inclusión se vincula a la participación de la comunidad educativa dentro y fuera del aula desde una mirada democrática, de esta manera sus categorías suponen una unidad tripartita la cual “tiene que ver con la coherencia en las actividades de mejora o innovación que habitualmente se llevan a cabo en los centros escolares bajo una variedad de iniciativas, para que converjan en la tarea de fomentar aprendizaje y participación de todo el mundo” (Booth y Ainscow, 2015, p. 24).

En cuanto a las políticas inclusivas, como se enuncia anteriormente, es posible identificar cómo ha ido transformándose el discurso y caracterización de la población con NED, en donde inicialmente se adoptan miradas desde el déficit como lo proponen Cañaverall y Ospina-Alvarado (2019) en donde los términos como personas con limitaciones, discapacidad o NEE tienen una mirada más centrada a la deficiencia, sintomatología y

anormalidad. El cambio de discurso no sólo ha permeado la documentación legal relacionada sino también se ha propuesto como objetivo esencial para tener en cuenta en la autoevaluación anual para el PMI propuesto por la Guía 34 del MEN (2008) así como en los Planes de Desarrollo Nacional de los últimos gobiernos, claramente en respuesta a lo solicitado dentro de los OCDE.

No obstante, en víspera del cumplimiento de término de implementación del Decreto 1421 de 2017, es importante revisar las implicaciones para la población con NED que no necesariamente implican una discapacidad pero que por su sintomatología requieren de ajustes y flexibilización curricular. De esta manera, como se evidenció en Pearsons et. al, (2021) mediante su estudio en Canadá así como en Lisboa et. al (2023) frente a la comunicación entre las IES y las instituciones escolares en Brasil, es fundamental la regulación en tanto la existencia de un empalme entre las IES que admiten estudiantes que llevan un proceso de PIAR con los colegios donde este se originó para dar continuidad a las estrategias previamente abordadas.

Por otro lado, los avances estadísticos encabezados por La Fundación Saldarriaga Concha en colaboración con la Pontificia Universidad Javeriana (2023) son de gran apoyo a la visibilización del incremento en población con NED que ingresa a las IES a cursar programas de pregrado, sin embargo, no incluyen los aspectos relacionados a su permanencia y egreso así como con la relación en tanto a la caracterización de la población con NED. De esta manera, no solo es fundamental poder contar con los datos de población con discapacidad sino también con aquellos estudiantes que ingresan a las IES y que cuentan con NED que no necesariamente implican una discapacidad, pero que sí ameritan un acompañamiento diferenciado con apoyo de mediadores para el aprendizaje como lo son algunos casos de TDAH.

Por otro lado, respecto a las culturas inclusivas, se evidencia la necesidad de avanzar en la construcción de escenarios educativos más seguros para que la población con TDAH y, en general con NED, no tema al señalamiento y prefiera mantener en silencio la necesidad de acomodaciones o flexibilización curricular (Darby, 2023). Si bien el índice de inclusión se conoce en Colombia desde el 2000 y se ha construido un índice especializado para las IES por la

Fundación Saldarriaga Cocha en 2020, la cultura inclusiva sigue mostrándose impermeable a los cambios políticos.

De esta manera, se siguen evidenciando barreras actitudinales por parte de los docentes quienes se protegen en el desconocimiento o falta de tiempo para no generar los ajustes necesarios (Sánchez, 2021), así como barreras por parte de los estudiantes con TDAH quienes según Darby (2023) prefieren primero preguntarse si son capaces o no de asumir la educación superior sin socializar sus necesidades por temor al señalamiento o la falta de apoyo que puedan recibir.

Finalmente, como lo afirman Cañaveral y Ospina-Alvarado (2019) es necesario comenzar a transformar el lenguaje y fomentar una cultura de visibilización en donde los estudiantes puedan participar desde sus capacidades, inteligencias y procesos de socialización, es decir, continuar avanzando en la construcción de escenarios educativos que generen confianza y respeto.

Respecto a las prácticas inclusivas, la implementación de herramientas en el aula como lo han venido realizando en Canadá y se ha visibilizado en los estudios de Parsons et. al (2021) y Karagianni & Drigas (2023) que facilitan el proceso no solo de estudiantes con NED sino la comunidad estudiantil en general, facilita el acceso al aprendizaje y elimina las barreras existentes. De esta manera, la implementación del DUA y la diversificación de herramientas tecnológicas como mediadores del aprendizaje, permiten el cumplimiento de la calidad, permanencia y egreso de los estudiantes del sistema educativo como se aspira en el Plan de Desarrollo Nacional del gobierno actual.

Conclusiones

En este sentido, es claro como en la medida en que se refuercen las políticas, estas permearan gradualmente las culturas y a su vez las prácticas inclusivas y, en el mismo sentido, las prácticas que varios docentes empiezan a vincular dentro del aula como aquellas resaltadas por Márquez & Ramos (2023) y Karagianni & Drigas (2023) construyen un ambiente seguro y facilitan la formulación de políticas internas para que las IES se formalicen como instituciones por y para la educación inclusiva y equitativa. Es así como esta síntesis narrativa

supone un acercamiento a la educación inclusiva en las IES como un proceso dialéctico en el que sus avances facilitan las posibilidades y viceversa.

Para futuras investigaciones, es importante tener en cuenta la revisión del Decreto 1421 en Colombia que se avecina así como los ajustes que en Bogotá comenzarán a regirse desde la Secretaría de Educación teniendo en cuenta el cambio de gobierno. Asimismo, sería valioso poder realizar investigaciones que sobrepasen los datos cualitativos, descriptivos y narrativos, que permitan dar cuenta de posibles correlaciones entre las políticas, prácticas y culturas inclusivas al interior de las IES en Bogotá. Finalmente, existe un campo por explorar y construir en terminos del diseño de herramientas de caracterización, empalme y acompañamiento a población con NED que ingresan, permanecen y egresan de los diferentes programas ofrecidos por las IES en Bogotá.

Referencias

- Almoghira, H., Nazar, H., & Illing, J. (2021). Assessment tools in pre-licensure interprofessional education: A systematic review, quality appraisal and narrative synthesis. *Medical Education*, 55(7), 795–807. <https://doi.org/10.1111/medu.14453>
- Bala, L., Pedder, S., Sam, A. H., & Brown, C. (2022). Assessing the predictive validity of the UCAT—A systematic review and narrative synthesis. *Medical Teacher*, 44(4), 401–409. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1998401>
- Booth, T y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación de los centros escolares. España: FUEM y la OEI.
- Bracho-Fuenmayor, P. L., Coromoto, J., Coromoto, M. & Pulido-Iparraguirre, C. (2023). Justicia, oportunidades y capacidades en Educación inclusiva universitaria, perspectivas según Rawls y Sen. *Revista de Filosofía* 40(105), 192 - 213. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7860144>
- Cañaverl, E. C., & Ospina-Alvarado, M. C. (2019). Convivencia escolar y potencialidades en niños y niñas con capacidades educativas diversas o necesidades educativas especiales. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(2), 63-86. Retrieved February 08, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662019000200063&lng=en&tlng=es.
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *Higher Education (00181560)*, 80(4), 757–778. <https://doi-org.loginbiblio.poligran.edu.co/10.1007/s10734-020-00513-6>
- Constitución política de Colombia [Const.] (1991) 2da Ed. Legis.
- Congreso de Colombia. (27 de febrero de 2013). Ley estatutaria por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. [Ley 1618 de 2013].
- Congreso de Colombia. (25 de abril de 2008). Ley estatutaria por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. [Ley 1188 de 2008].

Congreso de Colombia. (7 de febrero de 1997). Ley estatutaria por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones. [Ley 361 de 1997].

Congreso de Colombia. (11 de octubre de 1996). Ley estatutaria por medio de la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. [Ley 324 de 1996].

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley estatutaria por medio de la cual se expide la ley general de educación.. [Ley 115 de 1994].

Congreso de Colombia. (28 de diciembre de 1992). Ley estatutaria por medio de la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. [Ley 30 de 1992].

Correa Jaramillo, R., Vidal Yepes, L. A., Marmolejo Sarmiento, E. A., & Sánchez Moncayo, C. N. (2020). Procesos de inclusión en la educación superior en Colombia, México y Chile. *Palabra*, 20(1), 96–112. <https://doi-org.loginbiblio.poligran.edu.co/10.32997/2346-2884-vol.20-num.1-2020-3227>

Cueli, M., Areces, D., Rodríguez, C., Cabaleiro, P., & González-Castro, P. (2022). Differences between Spanish students' and teaching professionals' knowledge of and attitudes toward ADHD-Does knowledge influence attitude? *Psychology in the Schools*, 59(2), 242.

Departamento Nacional de Planeación (2022). *Plan nacional de desarrollo 2022-2026: Colombia potencia mundial de la vida*. Gobierno de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación (2019). *Plan nacional de desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Gobierno de Colombia.

Darby, A. (2023). Doctoral Students With LD and/or ADHD: Decision to Disclose and/or Request Accommodations. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal*, 21(2), 195–210.

Fundación Saldarriaga Concha (08 de noviembre de 2020). *Índice de educación superior inclusiva INES*. <https://www.saldarriagaconcha.org/indice-de-educacion-superior-inclusiva-ines-4/>

Fundación Saldarriaga Concha & Laboratorio de Economía de la Educación - LEE de la Pontificia Universidad Javeriana (2023). La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos. Disponible en: <https://lee.javeriana.edu.co>

- Granados, D. E., Figueroa, S., López, J. D., & Pérez, L. M. (2022). El TDAH como reto para la educación inclusiva en las universidades. *Psicoespacios*, 16(28), 1–12. <https://doi.org/10.25057/21452776.1459>
- Hernández, V., Merchán, A. & Pantoja, C. C. (2019). *Representaciones sociales de docentes del Colegio Simón Rodríguez sobre la Inclusión* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana] . Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/46562>.
- Karagianni, E., & Drigas, A. (2023). New Technologies for Inclusive Learning for Students with Special Educational Needs. *International Journal of Online & Biomedical Engineering*, 19(5), 4–21. <https://doi-org.loginbiblio.poligran.edu.co/10.3991/ijoe.v19i05.36417>
- Lisboa, B. O., Caye, A., Hernandes, A. M., da Silva, A. G., Rieder, C. R. M., Sonuga-Barke, E., Kestelman, I., Nelson, J. M., Castanho, M. I. S., Fonseca, R. P., Hinshaw, S. P., & Rohde, L. A. (2023). When should a university student be allowed academic accommodations for attention-deficit/hyperactivity disorder? A position statement for a unified procedure for use in Brazil. *Brazilian Journal of Psychiatry / Revista Brasileira de Psiquiatria*, 45(4), 373–378. <https://doi-org.loginbiblio.poligran.edu.co/10.47626/1516-4446-2022-2999>
- Márquez, N. G. & Ramos, B. N. (2023). Camino hacia la inclusión en educación media y superior: voces del profesorado. *Revista panamericana de pedagogía* 36(1), 100-111.
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L., & García-Vita, M. del M. (2021). Educación Superior Inclusiva y Autonomía Pedagógica: Análisis en Dos Contextos Iberoamericanos. *REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education / REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(2), 55–72. <https://doi-org.loginbiblio.poligran.edu.co/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (29 de agosto de 2017). Decreto por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. [Decreto 1421 de 2017].
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) & Fundación Saldarriaga Aconcha (2016). *Índice de educación inclusiva para educación superior (INES)*. ISBN: 978-958-691-885-5
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. [Guía 34 de 2008].
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*.
- Parpottas, P., Christofi, Y., & Ioannou, I. (2023). Adaptation, Academic Performance and Support: Students with and without Disabilities and Future Considerations for Counselling Psychology. *Behavioral Sciences (2076-328X)*, 13(10), 862. <https://doi-org.loginbiblio.poligran.edu.co/10.3390/bs13100862>
- Parra, A. M., Pasuy, L. J. & Flórez, J. A. (2012). Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas. *Plumilla educativa* 10(2), 126-150.
- Parsons, J., Martin, A., Mccoll, M. A., & Rynard, D. (2021). Accommodations and Academic Performance: First-Year University Students with Disabilities. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(1), 41.
- Sánchez, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista de fomento social*, 76(1), 69-89.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL) (2012). *Acuerdo por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en una universidad pública de Colombia*. [Acuerdo 036 de 2012].

United Nations (UN). (s.f). Quality education: Why it matters. https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2017/02/4_Why-It-Matters-2020.pdf

Yadarola, M. E. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 139-156. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200139>

Anexos Anexo A

Recorrido Histórico legislativo nacional e internacional sobre la educación inclusiva y TDAH

Año	Documento	Alcance
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	Internacional
1991	Constitución Política de Colombia	Nacional
1994	Declaración de Salamanca	Internacional
1994	Ley 115 General de Educación	Nacional
2000	Foro Mundial sobre la Educación	Internacional
2007	Concepto de Educación Inclusiva definido por el Ministerio de Educación Nacional	Nacional
2007	Decreto Distrital 470 (Política de Discapacidad para el Distrito Capital)	Distrital
2008	Guía 34 para el mejoramiento institucional (Ministerio de Educación Nacional)	Nacional
2009	Directrices sobre políticas de inclusión en la educación - UNESCO	Internacional
2013	Ley Estatutaria 1616 de Salud Mental	Nacional
2013	Ley Estatutaria 1618 por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.	Nacional
2013	Resolución Distrital para garantizar el acceso a la educación en Bogotá D.C a la población joven y adulta en condición de vulnerabilidad	Distrital

2017	Decreto 1421 de 2017	Nacional
2022	Ley 2216 que promueve la educación inclusiva integral para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con trastornos específicos del aprendizaje.	Nacional

Anexo B

Adaptación Colombiana de la lista de criterios que debe cumplir un estudiante universitario con TDAH para tener ajustes o acomodaciones académicas

- A. El estudiante cuenta con un diagnóstico de TDAH asociado a deterioro funcional persistente aún cuando ha tenido intervención terapéutica como lo indican los siguientes ítems:
- a. El estudiante tiene un diagnóstico de TDAH proveniente de un profesional de la salud apropiado y adscrito a la Secretaría de Salud. La valoración debe contar con el estado del diagnóstico actual que esté acorde a los criterios del DSM-V y la CIE-10, junto con una breve descripción del historial de desarrollo de los síntomas, demostrando persistencia de los mismos a lo largo de las valoraciones previas así como el criterio del profesional para justificar el diagnóstico.
 - b. Existe evidencia que el diagnóstico está asociado con un deterioro funcional en el dominio académico que pueda generar un impacto negativo en las habilidades de aprendizaje del estudiante en la educación superior y que este deterioro funcional no sea causado por diagnósticos comórbidos. Se requiere una valoración detallada con cada una de las limitaciones académicas experimentadas por el estudiante, haciendo un énfasis en las limitaciones presentadas durante la educación básica (primaria y secundaria) y media. Dicha severidad no debe ser considerada discapacidad.
 - c. Los síntomas y limitaciones persisten aún cuando el estudiante ha tenido el tratamiento adecuado, correspondiente y basado en evidencia científica o porque exista una razón de fuerza mayor que justifique que el estudiante no haya tenido intervención terapéutica. Es necesario una descripción detallada de los

tratamientos pasados y actuales, incluyendo la medicación y dosis en los casos en que fueron utilizadas, terapia psicosocial u otra terapia no farmacológica, así como eventos adversos y respuesta al tratamiento. Es necesaria la descripción del grado de los síntomas y limitaciones en caso que persistan aún con el tratamiento pertinente.

- d. Las acomodaciones académicas benefician potencialmente al estudiante. Las instituciones universitarias han de ofrecer una propuesta de posibles acomodaciones dado el perfil del estudiante para favorecer su aprendizaje y funcionamiento ejecutivo.
- B. La información adquirida en el criterio A es brindada por un profesional de la salud con las credenciales y experiencia apropiada para la realización de la valoración de los ítems de la siguiente manera:
- a. Los ítems A1 y A3 deben ser reportados por un médico o profesional de la salud adscrito a la Secretaría de Salud, con tarjeta profesional y con especialización en psiquiatría o neurología.
 - b. La valoración neuropsicológica requerida en el ítem A2 debe ser realizada y aplicada por un profesional con la documentación legal y expertise requerida en evaluación neuropsicológica.
 - c. Los ítems A2 y A4 deben ser reportados por un profesional de la salud (psicólogo o médico) o un profesional de la educación (psicólogo educativo u orientador escolar) con la documentación legal y expertise requerida para trabajar con pacientes con TDAH.

Anexo C

Metodología

