



DEL MANDATO NORMATIVO A LA JUSTICIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COLOMBIANA

Lina Marcela Medina Cardona¹
ORCID: 0009-0006-4853-7108

Andrés Marino Osorio Herrera²
ORCID: 0000-0002-5154-1531

¹ Doctoranda en Educación, Universidad Americana de Europa (UNADE); docente de inglés en educación secundaria y docente de inglés en la Universidad del Valle. Correo: limmeca4679@gmail.com.

² Profesor-Investigador, Universidad Americana de Europa (UNADE). Correo: andres.osorio@unade.edu.mx.

RESUMEN

Este artículo de reflexión con enfoque crítico-argumentativo analizó el estado actual de la educación inclusiva en Colombia y enfocó su atención en la tensión que existe entre los avances normativos y las condiciones reales de los procesos pedagógicos en las instituciones educativas colombianas oficiales. La revisión documental se sustentó en un corpus de referentes normativos, informes institucionales y literatura académica relacionada con la inclusión, discapacidad, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), evaluación formativa y enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, se reflexionó sobre la distancia existente entre la política pública actual, la gestión institucional y la experiencia cotidiana del estudiante en el aula. El objetivo principal fue analizar cómo la normativa de inclusión se traduce, o no, en condiciones verificables de aprendizaje, participación y evaluación en el aula. Como resultado central se identificó que la inclusión no se garantiza únicamente mediante documentos legales o procesos administrativos, sino que requiere decisiones didácticas observables, seguimiento institucional, evaluación formativa y diseño anticipado articulado desde el DUA. Se concluyó que la justicia pedagógica debe desplazar su atención desde las adaptaciones individuales hacia la transformación de las condiciones pedagógicas, curriculares, evaluativas e institucionales que producen inclusión o exclusión en la escuela.

Palabras clave: Discapacidad; Educación Inclusiva; Justicia Pedagógica.

ABSTRACT

This reflective article, with a critical-argumentative approach, analyzed the current state of inclusive education in Colombia, focusing on the tension between regulatory advances and the actual conditions of pedagogical processes in Colombian public educational institutions. The documentary review was based on a corpus of regulatory frameworks, institutional reports, and academic literature related to inclusion, disability, Individual Plan for Reasonable Adjustments (PIAR), Universal Design for Learning (UDL), formative assessment, and foreign language teaching. It also reflected on the gap between current public policy, institutional management, and students' daily experiences in the classroom. The central objective of this article was to analyze how inclusion regulations translate, or fail to translate, into verifiable conditions of participation, learning, and fair assessment in the classroom. The main finding was that inclusion is not guaranteed solely through legal documents or administrative processes, but also requires observable didactic decisions, institutional monitoring, formative assessment, and proactive design approaches such as UDL. It was concluded that pedagogical justice must shift its focus from individual student adaptations toward the transformation of the pedagogical, curricular, evaluative, and institutional conditions that *produce inclusion or exclusion in school*.

Keywords: Disability; Inclusive Education; Pedagogical Justice.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, la educación inclusiva se sitúa en un escenario de tensiones entre la formulación normativa, los discursos institucionales y las condiciones reales de implementación pedagógica. Si bien el país ha logrado avances importantes en el marco jurídico, en las orientaciones institucionales y en los discursos basados en derechos, aún enfrenta dificultades para transformar estos principios en experiencias educativas significativas, efectivas y sostenidas. En muchos contextos escolares, hablar de inclusión mantiene una presencia importante en documentos y discursos institucionales, planes de mejoramiento y formatos administrativos, pero en las aulas no siempre ocurren transformaciones reales del currículo, de la evaluación, de las prácticas pedagógicas y de la cultura escolar. Esta perspectiva coincide con los enfoques que entienden la inclusión como transformación de culturas, políticas y prácticas escolares, y no solo como la presencia física del estudiante en el aula regular (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020).

Desde una mirada crítica, el problema principal de la inclusión no se limita solo a la existencia o ausencia de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares colombianas. Tampoco se puede reducir a la matrícula, al registro formal del PIAR o a la integración física del estudiante en el grupo. El problema va más allá y surgen preguntas pedagógicas centrales: ¿qué oportunidades de participación se les permiten a los estudiantes?, ¿qué prácticas favorecen su aprendizaje?, ¿qué apoyos multimodales reciben?, ¿cómo se evalúan sus procesos?, ¿qué lugar tiene su voz en las decisiones pedagógicas? y ¿hasta qué punto la escuela rediseña sus prácticas para responder a la diversidad? En Colombia, el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y establece responsabilidades a las instituciones educativas orientadas a garantizar acceso, permanencia, participación y aprendizaje. La norma establece que el sistema educativo debe gestionar procesos para mejorar la cualificación de la oferta educativa y promover una educación inclusiva y de calidad (Decreto 1421 de 2017). Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) formula orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para poder gestionar y apoyar la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, estos marcos normativos no eliminan automáticamente las barreras pedagógicas, actitudinales, curriculares y evaluativas que aún persisten en las instituciones.

La importancia de esta reflexión se respalda, además, en el contexto público y educativo de la discapacidad. Las cifras en el país no deben interpretarse solamente como datos poblacionales; deben interpelar al sistema escolar frente a la responsabilidad que tiene de garantizar condiciones efectivas de participación, aprendizaje y reconocimiento para todos los estudiantes (DANE, 2020, 2022). La literatura revisada permite identificar una tensión central entre el avance en la inclusión como derecho, la consolidación del DUA como marco de diseño anticipado y la persistencia de dificultades para que estos se materialicen en las prácticas pedagógicas. También se reconoce que los estudiantes con discapacidad pueden participar eficazmente en procesos de aprendizaje en diferentes áreas, incluido la enseñanza del inglés, cuanto cuentan con apoyos adecuados.

El objetivo principal de este artículo es analizar críticamente el estado actual de la educación inclusiva en Colombia, centrando la atención en sus avances normativos y en las condiciones pedagógicas de su implementación en las aulas. De acuerdo con este objetivo, se desarrolla una reflexión crítico-argumentativa que se sustenta en la normativa nacional, informes institucionales y literatura académica sobre inclusión, DUA, PIAR, evaluación formativa y enseñanza de lenguas extranjeras en contextos de diversidad. Además, el artículo visibiliza que hablar de la educación inclusiva en Colombia no implica únicamente abordar un problema de regulación; también implica reconocer una desconexión pedagógica, porque no todo lo que ocurre en el aula reconoce y garantiza las condiciones concretas de participación, aprendizaje y evaluación de los estudiantes.

A partir de lo mencionado, surge un interrogante central: ¿hasta qué punto el mandato normativo de la educación inclusiva en Colombia se materializa en condiciones pedagógicas que permitan diferentes

formas de participación, aprendizaje y evaluación justa en las aulas? La presente reflexión delimita su atención al contexto de la educación básica y media colombiana, particularmente en instituciones educativas oficiales que articulan el marco normativo con las prácticas pedagógicas cotidianas que ocurren en el aula. Aunque la reflexión de este artículo se enfoca ampliamente en la educación inclusiva, también profundiza en las tensiones que atraviesan la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En esta área, específicamente, la articulación entre el PIAR, el DUA, la evaluación formativa y la participación estudiantil continúa siendo limitada o casi nula en las aulas. Bajo esta perspectiva, el análisis de este artículo no pretende generalizar empíricamente la situación de todas las instituciones educativas del país, sino ofrecer una lectura crítica que permita comprender cómo las políticas inclusivas pueden materializarse, o no, en prácticas pedagógicas verificables.

ESTADO DEL ARTE

DUA, formación docente e inclusión educativa

Las investigaciones recientes sobre DUA muestran resultados favorables en contextos educativos diversos. Almeqdad et al. (2023) y King-Sears et al. (2023) destacan el potencial de la enseñanza basada en el DUA para ofrecer más oportunidades de participación y aprendizaje, aunque advierten la necesidad de implementaciones más rigurosas, sistemáticas y evaluables. En Colombia, la Ley 1618 de 2013 exige fomentar la formación y capacitación permanente del personal docente para la atención educativa de la población con discapacidad; sin embargo, diversos estudios advierten que muchos docentes continúan enfrentando la inclusión con formación insuficiente, escaso acompañamiento institucional y recursos limitados de apoyo (Gallego Echeverri, 2023).

Enseñanza inclusiva del inglés como lengua extranjera

En el área de inglés, las normativas sobre estándares nacionales de lenguas extranjeras promueven altas metas comunicativas progresivas, pero no ofrecen orientaciones específicas para poder atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad intelectual o necesidades de apoyo intensivo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006). Giraldo-Martínez y Ramos-Carvajal (2021) muestran en su investigación que la accesibilidad para el aprendizaje del inglés depende de rutinas, ajustes metodológicos bien estructurados, recursos tecnológicos y mediaciones pedagógicas, más que de la sola presencia en el aula de clase o en la modalidad virtual.

En Colombia, la enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha convertido en un campo donde las desigualdades se hacen más visibles en la población con discapacidad. En el país se han promovido políticas de bilingüismo y estándares de competencia comunicativa, pero las limitaciones en las rutas didácticas accesibles para estudiantes con discapacidad intelectual, síndrome de Down, autismo u otras condiciones se hacen más evidentes. En la literatura revisada, Salcedo y Fernández (2017) exploraron el mejoramiento de la escritura en inglés en niños con síndrome de Down mediante apoyos por TIC, mientras que Cunha-Pérez et al. (2024) en su estudio analizan estrategias metodológicas apoyadas en instrucción computarizada para el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes con síndrome de Down. Por otro lado, Næss et al. (2011) y Ward y Sanoudaki (2024) muestran que la enseñanza requiere apoyos explícitos, multimodales y progresivos, teniendo en cuenta los perfiles lingüísticos de niños con síndrome de Down, y que esta condición no constituye una razón de exclusión para el aprendizaje de una lengua adicional. Esta revisión de los antecedentes permite afirmar que la dificultad no radica en la posibilidad de aprender una lengua extranjera, sino en la escasez de diseños didácticos accesibles, sostenidos y evaluables.

MARCO TEÓRICO

Justicia pedagógica, inclusión crítica y cultura institucional

La reflexión crítica desarrollada en este artículo se sustenta en tres categorías analíticas articuladas: la justicia pedagógica, la inclusión crítica y la cultura institucional. La justicia pedagógica es entendida como la construcción de oportunidades que garanticen diferentes formas de participación, aprendizaje y evaluación equitativa para los estudiantes, y va más allá de su integración física o del cumplimiento documental de los instrumentos institucionales. La justicia pedagógica articula elementos clave de la inclusión como la participación, el aprendizaje, los apoyos pertinentes y la evaluación de su desarrollo efectivo en la práctica del aula mediante indicadores observables tales como acceso a materiales, interacción con pares, producción de evidencias de aprendizaje, retroalimentación formativa y seguimiento institucional del proceso.

Por otro lado, la inclusión crítica permite analizar de qué manera la escuela puede producir exclusiones aun cuando declara principios inclusivos institucionales, especialmente si sigue manteniendo currículos homogéneos, evaluaciones rígidas o apoyos desvinculados de la experiencia cotidiana del estudiante. La cultura institucional se refiere al conjunto de creencias, decisiones y responsabilidades compartidas que favorecen o limitan la traducción de la política inclusiva en prácticas pedagógicas concretas. Por este motivo, la inclusión no debe verse como una adaptación individual aislada, sino como un cambio de las condiciones escolares existentes, orientado a ofrecer oportunidades reales de aprendizaje, participación y evaluación diversificada.

La inclusión en Colombia: entre el avance normativo y la implementación pedagógica

Colombia cuenta con un marco jurídico amplio y robusto en cuanto a discapacidad e inclusión. La Ley 1618 de 2013 determina lineamientos para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, y el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención en las aulas regulares a esta población en el marco de la educación inclusiva, con énfasis en el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje, los ajustes razonables y el PIAR (Ley 1618 de 2013; Decreto 1421 de 2017). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2023) afirma que el principal problema de la educación inclusiva no es la ausencia de normativa, sino la distancia existente entre su regulación y su implementación pedagógica real en las aulas. Esta distancia se hace mucho más notoria cuando los ajustes se formulan de manera estandarizada, el PIAR solo se diligencia como un requisito documental y la evaluación no se flexibiliza con criterios específicos y claros de aprendizaje. La inclusión no puede quedar sujeta a la voluntad individual del docente; debe estar vinculada a condiciones institucionales y formativas que permitan traducir el derecho en prácticas verificables.

El PIAR: herramienta pedagógica

El Plan Individual de Ajustes Razonables se establece como uno de los ejes centrales para la implementación de la educación inclusiva en Colombia. El PIAR puede convertirse en una herramienta de transformación pedagógica y permite identificar barreras, definir apoyos, establecer ajustes razonables y orientar el progreso pedagógico del estudiante. Cuando este instrumento se diligencia como un documento formal institucional, pierde su función pedagógica y se convierte en una herramienta de bajo impacto sobre la experiencia de participación en el aula. Desde una mirada de justicia pedagógica, el valor del PIAR no radica únicamente en su existencia documental, sino en su capacidad para orientar decisiones didácticas y evaluativas verificables. Entre los riesgos asociados con su implementación se encuentran la estandarización vacía de ajustes, la desconexión curricular, la ausencia de seguimiento y la delegación excesiva de la responsabilidad en el docente de apoyo u orientador. Por lo tanto, el PIAR debe entenderse como una herramienta dinámica de planificación, evaluación y corresponsabilidad institucional, articulada con materiales accesibles, apoyos visuales, mediaciones comunicativas, formas alternativas de respuesta y criterios de evaluación diferenciados (Decreto 1421 de 2017; MEN, 2020).

DUA como diseño anticipado

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un enfoque pedagógico y metodológico para diseñar prácticas educativas flexibles desde el inicio, sin esperar la adaptación tardía. CAST (2018) lo define como un marco aplicable a cualquier disciplina, orientado a garantizar que los estudiantes puedan acceder y participar en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes. El DUA no espera a que aparezca una barrera en la práctica pedagógica, sino que propone anticiparla desde el diseño didáctico. En Colombia, esta herramienta resulta pertinente porque muchas prácticas inclusivas siguen operando de manera reactiva, una vez que las dificultades se han manifestado; esto significa que muchas prácticas se ajustan solo después de que aparece una dificultad, y todo lo que se planea para un modelo homogéneo de estudiante se rediseña posteriormente para responder a la diversidad. Por ello, el DUA permite diseñar ambientes más flexibles y accesibles para todos, mientras que el PIAR reconoce las necesidades particulares que requieren apoyos específicos.

Inclusión y evaluación formativa

La evaluación es el escenario más contradictorio de todo el proceso de la educación inclusiva. En Colombia, las instituciones educativas pueden proclamar principios inclusivos, pero seguir manteniendo prácticas evaluativas homogéneas, estandarizadas y centradas en las dificultades individuales. En estos casos, los estudiantes con discapacidad son incluidos en la enseñanza, pero excluidos en la evaluación. Black y Wiliam (1998) sostienen que la información sobre el aprendizaje debe ser utilizada para ajustar la enseñanza, y Hattie y Timperley (2007) resaltan que la retroalimentación en la evaluación es un proceso clave para orientar el progreso de cada estudiante. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa necesita incorporar indicadores sensibles al cambio, que logren documentar el aprendizaje y las diferentes formas de participación, especialmente en estudiantes con discapacidad intelectual o síndrome de Down. Si la evaluación solo reconoce un producto final homogéneo, invisibiliza progresos funcionales por mínimos que sean, como seguir una instrucción, usar un apoyo visual adaptado o interactuar con un par. En consecuencia, no se contextualizan los criterios ni se reconocen trayectorias diversas de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Este artículo desarrolló un enfoque cualitativo mediante una reflexión académico-crítica de carácter argumentativo, sustentada en una revisión documental de enfoque crítico-interpretativo. El diseño no correspondió a un estudio experimental, dado que no hubo una intervención directa, no se aplicaron instrumentos a participantes ni hubo un trabajo de campo. El corpus final de este análisis estuvo conformado por 20 fuentes normativas, institucionales y académicas relacionadas con educación inclusiva, discapacidad, PIAR, DUA, evaluación formativa y enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos inclusivos.

La exploración documental se realizó en repositorios institucionales y académicos como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), DANE, Función Pública, UNESCO, OECD, CAST, Google Scholar, SciELO, Redalyc, Dialnet y Scopus. Se tuvieron en cuenta principalmente publicaciones entre 2011 y 2024, aunque se conservaron documentos anteriores por su carácter normativo y fundacional, como los estándares de inglés del MEN (2006) y los aportes de Black y Wiliam (1998) sobre evaluación formativa. Las palabras clave utilizadas fueron: educación inclusiva, discapacidad, PIAR, Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA, evaluación formativa, justicia pedagógica, enseñanza del inglés, síndrome de Down, disability, inclusive education, pedagogical justice, Universal Design for Learning, UDL y formative assessment.

La selección y la organización de las fuentes se realizaron mediante una matriz de depuración documental orientada por criterios de identificación, selección e inclusión propuestos en PRISMA 2020 y

[Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI](#) © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

adaptados al ámbito educativo (Sánchez-Serrano et al., 2022). Su empleo tuvo una función orientadora y no correspondió a la aplicación completa de un protocolo de revisión sistemática. Esta matriz permitió registrar el proceso de búsqueda, selección, depuración e inclusión de los documentos revisados. Se definieron como criterios de inclusión los siguientes: pertinencia directa con las categorías de análisis, respaldo académico o institucional verificable, relación con los niveles de básica y media y enseñanza de lenguas extranjeras en contextos de diversidad. Los criterios de exclusión fueron los siguientes: fuentes duplicadas, artículos sin sustento académico o institucional, documentos centrados solamente en opinión y publicaciones sin una relación directa con los temas de discapacidad, accesibilidad, participación, evaluación o enseñanza inclusiva.

El análisis documental se estructuró en cuatro fases: revisión exploratoria de las fuentes, clasificación temática por categorías, identificación de tensiones y vacíos, y síntesis argumentativa de los hallazgos. El análisis se delimitó al campo de la educación inclusiva en Colombia, particularmente en instituciones educativas oficiales de educación básica y media, y en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Como limitación, el artículo no contrasta empíricamente prácticas del aula ni evalúa efectos directos en el aprendizaje, dado que su alcance es analítico, documental y crítico-argumentativo.

RESULTADOS

El análisis documental permitió identificar seis hallazgos centrales relacionados con la implementación pedagógica de la educación inclusiva en Colombia. Estos resultados se construyeron a partir de la comparación de fuentes normativas, informes institucionales y literatura académica; por ello, la tabla presenta cada hallazgo, su descripción sintética y las fuentes que sustentan su formulación.

Tabla 1
Hallazgos principales identificados en la revisión documental

Hallazgo principal	Descripción sintética	Fuentes de soporte documental
Distancia entre el marco normativo y la implementación pedagógica	La revisión evidencia una distancia persistente entre los avances normativos en educación inclusiva y su aplicación efectiva en las prácticas pedagógicas desarrolladas en las instituciones educativas.	Ley 1618 de 2013; Decreto 1421 de 2017; MEN (2020); UNESCO (2020); OECD (2023).
Confusión entre acceso, matrícula y participación	Los documentos analizados muestran que la inclusión se asocia con el acceso al sistema educativo, pero esto no garantiza necesariamente condiciones efectivas de participación, aprendizaje y permanencia.	Booth y Ainscow (2011); UNESCO (2020); DANE (2020, 2022).
Riesgo de burocratización del PIAR	El PIAR tiende a utilizarse como un requisito administrativo, lo que limita su potencial como herramienta para la planificación, el seguimiento y la toma de decisiones pedagógicas.	Decreto 1421 de 2017; MEN (2020); Gallego Echeverri (2023).
Necesidad de articulación entre DUA, PIAR y evaluación	La literatura revisada destaca la importancia de integrar DUA, PIAR y evaluación formativa para organizar apoyos pedagógicos, favorecer el	CAST (2018); Almeqdad et al. (2023); King-Sears et al. (2023); Black y Wiliam (1998); Hattie y Timperley (2007).

formativa	aprendizaje y fortalecer los procesos de evaluación inclusiva.
Vacíos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos inclusivos	Se identifican limitaciones en la producción investigativa y en las orientaciones pedagógicas dirigidas a la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad en contextos inclusivos. Estas limitaciones restringen la accesibilidad a una lengua adicional para estudiantes con discapacidad.
Necesidad de avanzar hacia una inclusión verificable	Las fuentes examinadas resaltan la importancia de incorporar indicadores observables de aprendizaje, participación y accesibilidad para valorar la implementación efectiva de la educación inclusiva.

MEN (2006); Giraldo-Martínez y Ramos-Carvajal (2021); Salcedo y Fernández (2017); Cunha-Pérez et al. (2024); Næss et al. (2011); Ward y Sanoudaki (2024).

Booth y Ainscow (2011); UNESCO (2020); OECD (2023); MEN (2020); Hattie y Timperley (2007).

Nota. Elaboración propia a partir del análisis documental de fuentes normativas, institucionales y académicas relacionadas con educación inclusiva, discapacidad, PIAR, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), evaluación formativa y enseñanza del inglés como lengua extranjera. Las fuentes documentales permitieron identificar las tensiones centrales: el análisis crítico las articuló con las categorías del artículo, y la discusión desarrolló su alcance argumentativo.

DISCUSIÓN

Más allá de la matrícula: la participación como criterio de una educación inclusiva

Uno de los hallazgos centrales del análisis es que la política educativa inclusiva en Colombia corre el riesgo de confundir acceso e integración con inclusión. La matrícula de estudiantes con discapacidad en instituciones regulares constituye una condición necesaria, pero no suficiente para verificar la participación en las aulas. La UNESCO (2020) afirma que los sistemas educativos producen diferentes formas de discriminación en el aula cuando no transforman sus prácticas y políticas escolares. En una institución educativa colombiana, un estudiante puede estar matriculado, asistir a clase y figurar en los reportes académicos, pero sigue estando excluido del currículo si no comprende las tareas, no cuenta con materiales de apoyo ajustados, no participa en las actividades centrales del grupo y no es evaluado con criterios formativos y justos.

De la ejecución de la norma a la práctica inclusiva

Los resultados señalan que el PIAR y el DUA cobran un valor pedagógico cuando dejan de funcionar como documentos formales en una institución y se integran eficazmente en los procesos de planeación, mediación didáctica, evaluación formativa y seguimiento del aprendizaje. Las investigaciones de CAST (2018), Almeqdad et al. (2023) y King-Sears et al. (2023) resaltan la importancia de articular el DUA para anticipar barreras y ampliar oportunidades de participación real. A su vez, Black y Wiliam (1998) y Hattie y Timperley (2007) advierten que la evaluación formativa permite ajustar la enseñanza durante el proceso. Estos aspectos dejan de asumirse únicamente como lineamientos formales y adquieren un valor pedagógico que permite documentar progresos en los estudiantes que a menudo suelen quedarse invisibilizados en los contextos estandarizados.

Giraldo-Martínez y Ramos-Carvajal (2021), Salcedo y Fernández (2017), Cunha-Pérez et al. (2024), Næss et al. (2011) y Ward y Sanoudaki (2024) dialogan con este análisis en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos educativos inclusivos. Afirman que estos estudiantes pueden participar eficazmente en los procesos de aprendizaje de una lengua adicional, siempre y cuando cuenten con apoyos pedagógicos ajustados, multimodales y sostenidos en el tiempo. También sugieren que la dificultad no radica en la imposibilidad de aprender una lengua extranjera, sino que hace falta diversificar las rutas didácticas que atiendan las necesidades reales de los estudiantes. Esta relación explica por qué las políticas de inclusión en los contextos educativos pierden fuerza cuando no se transforman en estrategias específicas para cada una de las áreas curriculares.

La justicia pedagógica en las prácticas de aula

A partir de esta discusión, se hace visible la necesidad de orientar la educación inclusiva hacia una justicia pedagógica verificable, la cual transforma decisiones didácticas en progresos observables, ofrece variadas formas de participación y permite que el estudiante demuestre su aprendizaje mediante diversas formas de expresión. Este horizonte se concreta cuando la institución reconoce que existen progresos funcionales, utiliza diferentes evidencias para visibilizar avances, adapta criterios sin reducir expectativas y documenta logros pequeños pero significativos. El PIAR no debe asumirse como una responsabilidad solo del docente o profesional de apoyo y debe convertirse en una herramienta compartida por el equipo pedagógico, con seguimiento periódico, corresponsabilidad directiva y una vinculación real de las familias en los procesos educativos. Como consideración final, la justicia pedagógica no desconoce los avances alcanzados por Colombia en materia de educación inclusiva ni niega que el país haya robustecido su marco jurídico; más bien exige que los avances normativos se reflejen en la planeación, la evaluación y el acompañamiento pedagógico.

Los lineamientos de la educación inclusiva en Colombia no se cumplen plenamente, si no se evidencian y se concretan en las prácticas pedagógicas. Por ser de carácter documental, este artículo no permite verificar empíricamente cómo se implementan dichas prácticas en instituciones educativas específicas ni permite medir cuáles son los efectos directos en el aprendizaje de los estudiantes. Este límite metodológico precisa el alcance del análisis y señala la necesidad de realizar futuras investigaciones de aula que documenten qué apoyos funcionan mejor, en qué condiciones se presentan y qué efectos tienen sobre la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La reflexión de este artículo concluye que la educación inclusiva en Colombia presenta avances significativos en el plano normativo e institucional, aunque persisten vacíos importantes en su aplicación efectiva en las prácticas pedagógicas. El país ha consolidado un marco normativo robusto y ha reconocido la diversidad como un componente esencial de la educación. No obstante, se siguen presentando desigualdades, en especial en aspectos relacionados con la formación docente sobre educación inclusiva, la evaluación, los apoyos pedagógicos y la implementación efectiva del DUA y del PIAR en el aula. Este análisis no sostiene que la educación inclusiva en Colombia haya fracasado; por el contrario, reconoce que su consolidación continúa siendo un proceso abierto, gradual y en constante construcción.

Otro hallazgo central es que el PIAR y el DUA deben asumirse como herramientas de transformación pedagógica y no solo como requisitos institucionales de carácter administrativo. Deben incorporarse como criterios efectivos de planificación curricular y diseño didáctico anticipado; además, la evaluación debe orientarse hacia el reconocimiento de diversas formas de aprendizaje y participación. En este sentido, el principal desafío en Colombia no radica en la ausencia de un marco normativo, sino en las dificultades que aún existen para convertir sus principios en acciones pedagógicas efectivas.

La justicia pedagógica debe funcionar como una categoría de análisis para valorar si la inclusión se convierte realmente en experiencias significativas para el estudiante dentro del aula y no se reduce al diligenciamiento de documentos institucionales sin ningún sentido pedagógico. Por lo tanto, para alcanzar una justicia pedagógica, no basta con que el estudiante esté matriculado y presente en el aula; también debe poder participar activamente en las diferentes actividades pedagógicas, recibir los apoyos necesarios, ser evaluado con criterios de equidad y ser reconocido como sujeto pleno de derechos, capacidades y posibilidades de aprender. El desafío no consiste solo en producir nuevos lineamientos legales, sino en garantizar que los marcos ya existentes se traduzcan en experiencias educativas concretas y respetuosas de la diversidad. Si esto no ocurre en las aulas, la distancia entre el derecho proclamado y el derecho efectivamente vivido seguirá constituyendo una de las principales deudas de los sistemas educativos en Colombia.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este artículo agradecen al Doctorado en Educación de la Universidad Americana de Europa (UNAE) por propiciar espacios de reflexión crítica sobre educación inclusiva, justicia pedagógica y transformación de las prácticas escolares.

REFERENCIAS

- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), Article 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cunha-Pérez, C., Arevalillo-Herráez, M., & Arnau, D. (2024). Design and evaluation of a set of methodological strategies for learning a second language in students with Down syndrome using computer-based instruction. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 172–180. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3242170>
- DANE. (2020). *Panorama general de la discapacidad en Colombia*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/Panorama-general-de-la-discapacidad-en-Colombia.pdf>
- DANE. (2022). *Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/abr_2022_nota_estadistica_Estado%20actual_de_la_medici%C3%B3n_de_discapacidad_en%20Colombia.pdf
- Decreto 1421 de 2017. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. 29 de agosto de 2017. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Gallego Echeverri, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11–27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- Giraldo-Martínez, Z. L., & Ramos-Carvajal, S. A. (2021). Teaching English online to students with autism spectrum disorder and Down syndrome during the COVID-19 pandemic. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 715–730. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a13>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, Article 103956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto! Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Næss, K. A. B., Lyster, S. A. H., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2011). Language and verbal short-term memory skills in children with Down syndrome: A meta-analytic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2225–2234. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.014>
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Salcedo, S. P., & Fernández, F. (2017). Mejoramiento de la escritura en inglés como lengua extranjera en niños con síndrome de Down mediada por las TIC. *Boletín Redipe*, 8(11), 76–85. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/402>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Ward, R., & Sanoudaki, E. (2024). Predicting language outcomes in bilingual children with Down syndrome. *Child Neuropsychology*, 30(5), 760–782. <https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2275331>