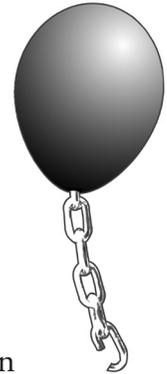


Modelos de atención educativa en torno a la discapacidad. Una mirada desde la Educación Inicial

Investigación
arbitrada



Educational care models around disability: a look from Initial Education

María Andrea Castellanos Mantilla¹

mariacastell93@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-1963-320X>

Teléfono: + 57 3006667140

Steve Fernando Pedraza Vargas²

stevepedraza@usta.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6332-8052>

Teléfono: + 57 3105754391

Karla Daniela Carcaño Amaro³

lasskd@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0007-6462-337X>

Teléfono: + 52 5523447030

¹Universidad Manuela Beltrán
Maestría en Neurorehabilitación
Bogotá DC

República de Colombia

²Universidad Santo Tomás

Doctorado en Psicología

Bogotá D. C.

República de Colombia

³Gobierno del Estado de México

Escuela Preparatoria Oficial No 102

Doctorado en Educación

Estado de México

República de México

Recepción/Received: 20/12/2025
Arbitraje/Sent to peers: 24/12/2025
Aprobación/Approved: 25/01/2025
Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

La educación inicial hace parte de los derechos fundamentales de las niñas y los niños, siendo esencial en sus procesos de desarrollo y abarca desde su nacimiento hasta los seis años, en este sentido se hace pertinente realizar una revisión de los modelos de educación inclusiva que permiten orientar las prácticas pedagógicas. Se elabora un estado de la cuestión mediante la revisión de 26 artículos y 7 textos académicos escritos durante 2013-2024. Como resultado, se encontraron 4 modelos de atención educativa en torno a la discapacidad: Modelo de déficit, de educación segregada, de educación integrada y modelo de educación inclusiva. En conclusión, los modelos descritos han tenido una transformación continua por los cambios sociales y políticos que han surgido con el tiempo, los actores educativos tienen un compromiso de abordar desde la transdisciplinariedad el contexto educativo permitiendo de esta manera un nuevo campo de acción para el neurorrehabilitador.

Palabras clave: Educación inclusiva, Discapacidad, Filosofía de la educación, Educación inicial, Neurorehabilitación.

Abstract

Early childhood education is part of the fundamental rights of children, being essential in their development processes and covers from birth to six years of age. In this sense, it is pertinent to carry out a review of the inclusive education models that allow guide pedagogical practices. A state of the art is prepared by reviewing 26 articles and 7 academic texts written during 2013-2024. As a result, 4 models of educational care around disability were found: Deficit model, segregated education, integrated education and inclusive education model. In conclusion, the models described have had a continuous transformation due to the social and political changes that have emerged over time, educational actors have a commitment to address the educational context from transdisciplinarity, thus allowing a new field of action for the neurorehabilitator.

Key words : Inclusive education, Disability, Educational philosophy, Early childhood education, Neurorehabilitation,

Author's translation.

Introducción

La educación puede ser vista desde múltiples horizontes, es un derecho que tiene el ser humano desde que nace; es decir, tendría que estar disponible, dispuesta y preparada para que cualquier persona acceda a ella (Manghi-Haquin y Valdés-Morales, 2020; Fernández-Blázquez y Echeita-Sarrionandia, 2022, Arnaiz-Sánchez et. al, 2024). La posibilidad que se otorga de aprender y socializar es de vital importancia en la educación; ya que los seres humanos requieren de los otros para formar vínculos y adquirir habilidades entre otros aspectos que actúan en los procesos de desarrollo.

La Secretaría de Educación del Distrito (2023) de Bogotá, señala:

Se reconoce a todo niño y niña como sujeto de derechos, se concibe su participación en la sociedad como un fin en sí misma, y se reconocen sus derechos como interdependientes. Desde este enfoque, todas las personas deben tener la posibilidad de gozar plenamente de sus derechos y se considera al Estado el responsable y garante de su protección. Por ello, implica la garantía del derecho a la educación inicial para todas y todos, en condiciones de igualdad y equidad. (p. 17)

En este sentido, la educación en la primera infancia está encaminada a proporcionar un espacio de exploración y oportunidades de aprendizaje, según Cerchiaro et al. (2019) plantean que las escuelas son los lugares en los cuales los niños se aproximan por primera vez a la práctica social, al juego colectivo entre otros aspectos en los cuales se forman nuevos vínculos con otras personas diferentes al núcleo familiar.

La educación en la primera infancia tiene un reto constante, llegar a cada niño y niña, considerando sus particularidades, requiere ser flexible, accesible y oportuna. Cuando una niña o un niño con necesidades diversas ingresa a la educación inicial, los actores educativos deberían contar con estrategias de aprendizaje universales que permitan garantizar el acceso a todos los estudiantes presentes en el aula, independientemente de las características que lo hacen distintos.

Según las estadísticas otorgadas por el DANE referentes a la inclusión educativa, se menciona que el 16,2% de las personas con discapacidad no tienen ningún nivel educativo y en general se presenta un menor número de personas vinculadas al sistema para la educación básica primaria, media y superior (La discapacidad en Colombia según estadísticas del DANE, 2022).

Cabe señalar, históricamente se ha transitado por modelos de atención en torno a la discapacidad que han posibilitado la evolución del sistema educativo a un modelo de educación inclusiva. Como lo menciona Biel Portero (2013), inicialmente aparece un modelo de “educación excluyente o de déficit” en el cual la educación era exclusiva de las clases dominantes y restringida por sexo o discapacidad; posterior a la declaración universal de los derechos humanos la educación toma otra connotación y teniendo en cuenta la concepción de esta como derecho, se intenta articular el sistema educativo y aparece el modelo de la “educación especial”, en el cual se hizo notoria una educación segregada con sistemas educativos divididos en escuelas regulares y escuelas especiales, así se desarrolló el “modelo educativo segregador” ubicado en la premisa de que existía una imposibilidad de las personas “diferentes” para ser educadas en un entorno regular.

Posterior a este modelo, nace el de “educación integrada” que como lo menciona su nombre pretendía integrar a los estudiantes al sistema de educación regular, sin embargo, no se encontraba encaminado en abordar la educación desde la particularidad y el estudiante debía ajustarse al sistema educativo, continuando así con la segregación en el mismo salón de clase. Finalmente, nace el modelo de “educación inclusiva” con el objetivo de garantizar el derecho de la educación para todos, de dar respuestas a las necesidades, eliminar las barreras

de acceso y promover la participación de los estudiantes especialmente de aquellos que pueden ser excluidos (Biel Portero, 2013).

La educación inclusiva en Colombia ha tenido una evolución favorable permitiendo la apertura de las aulas y los espacios propios de los establecimientos educativos a las niñas y los niños con discapacidad, sin embargo, la desigualdad propia de la historia del país repercute y se refleja en los modelos de atención en torno a la discapacidad.

Si bien es cierto, que a partir de las políticas generadas se han realizado cambios y estrategias en los procesos de inclusión, persisten dificultades con la aplicación de un modelo universal de aprendizaje y la articulación con profesionales del equipo interdisciplinar de apoyo que fortalezcan las prácticas pedagógicas empleadas en el aula, como lo indica el Decreto 1421 de agosto 29 de 2017, el cual reglamenta la atención educativa a toda la población con discapacidad promoviendo así la educación inclusiva.

Según el Decreto 1421 de 29 de agosto de 2017 la educación inclusiva se define como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los 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 (p.5).

Por lo descrito anteriormente, surge el interés de realizar una revisión de los modelos de educación inclusiva que permiten orientar las prácticas pedagógicas, dado que sigue siendo un reto constante en las instituciones educativas y su comprensión es necesaria para generar procesos que favorezcan una “escuela para todos”.

Jenson (2018) retoma la siguiente idea; En el aula de la primera infancia, un concepto de discapacidad puede influir en la actitud y las expectativas de un maestro hacia un niño con discapacidades, y la forma en que un maestro interactúa y percibe a este niño es “crucial para una experiencia educativa exitosa” (Lytle & Collier citado en Haegele & Hodge, 2016, p. 199). Los maestros pueden asumir automáticamente que un niño no tiene la capacidad mental para realizar el trabajo o las actividades del aula, y otros niños pueden distanciarse de un individuo por diversas razones, como no comprender la discapacidad y, por lo tanto, temerla, lo que los hace menos dispuestos a aceptar al niño en su círculo social. Sin embargo, las percepciones positivas pueden influir en el enfoque de un niño hacia el aprendizaje. Los niños con discapacidades responden positivamente al aprender junto a sus compañeros y disfrutan tener responsabilidades y oportunidades en clase (Phillips, 2024; Neilson, 2000; Rees, 2017).

Los actores educativos que contribuyen directamente en los procesos de inclusión son los docentes, directivos, familiares y profesionales que conforman el equipo interdisciplinario de apoyo en este último grupo, el neurorrehabilitador juega un papel fundamental de apoyo en el momento en que proporciona oportunidades de aprendizaje por medio de un trabajo conjunto con los profesionales de la educación; observa al niño en el entorno escolar y la interacción con sus pares, así como la manera en la que responde a las demandas del contexto, creando un espacio propicio para adquirir conocimientos, habilidades y desarrollarse, sin embargo, esto sigue siendo un campo de acción nuevo para estos profesionales.

Las investigaciones en el tema, resaltan que las concepciones y actitudes que tienen los actores con respecto a los procesos de inclusión los pueden favorecer o limitar (Pacheco Herrera, 2020; López Ramírez, 2022, Cañas Cañas, 2023, Ovalle et al. 2023, Vercellino, 2024 ; Adriana Serna Jaramillo y Elizabeth Serna Jaramillo., 2023; Cañas-Cañas, 2023); además se ha encontrado en la literatura que para garantizar una educación inclusiva se requieren de condiciones básicas de accesibilidad, preparación académica de los profesionales que se encuentran directamente implicados en el proceso (Acosta-Escobar et al., 2018; Rodríguez-Urbe, 2019; Moreno, 2020; Castillo-Acobo et al., 2022)

Desarrollo

En el marco de la educación inicial, la educación inclusiva parte de la diversidad, que es un aspecto central para comprender los procesos de desarrollo de las niñas y los niños, requiere de la apropiación de los fundamentos pedagógicos, éticos y políticos que le dan sentido; orientada a su vez por dimensiones (dimensión de culturas, políticas y prácticas) comprendidas como escenarios que permiten acciones para garantizar la inclusión; con enfoques que orientan y facilitan la identificación de barreras y permiten posteriormente sortearlas entre los que se destacan: el enfoque de derechos, diferencial y territorial, las perspectivas de género e interseccionalidad (Otálora Gallego, D. M., 2017, Secretaria de Educación Distrital, 2023).

Desde los inicios de la humanidad aquel que es distinto a los demás y tiene alguna característica que lo hace resaltar, se convierte en un ser de cierta manera vulnerable. Desde la edad media se han adoptado actitudes de rechazo a las personas con alguna condición diferente y en su momento eran atribuidas a castigos divinos; se crearon los asilos y albergues para mantener la distancia entre unos y otros (Phillips, 2024; González García, 2009; Brogna, 2024).

Sin embargo, con los avances sociales entorno a la atención en educación de este grupo en particular empieza a ser notoria la necesidad de enseñar y aprender, es por esto que para el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX nace el “*modelo de déficit*”, que en principio estaba liderado por médicos con el fin de encontrar una posibilidad de educar a las personas “discapacitadas” (Dueñas Buey, 2010, p. 23), en este modelo, el déficit hace referencia a búsqueda constante de las diferencias, asociadas a concepciones negativas de inferioridad y minusvalía para la acción en las actividades propias de la cotidianidad (Secretaria de Gobierno Bogotá, n. d).

En este sentido, la deficiencia era considerada una enfermedad que trascendía del entorno escolar al social y el diagnóstico era necesario para poder direccionar una educación especializada con docentes expertos en el área en centros específicos (González García, 2009); este modelo promueve las prácticas centradas en la desigualdad, permitiendo realizar etiquetas, clasificar y ubicar en una jerarquía a las personas, favoreciendo los procesos de exclusión y homogenización (Arnaiz, 2000; Rees, 2017).

En el mismo periodo, aparece “*el modelo de educación segregada*”, que hace referencia a separar los alumnos en diferentes espacios de escolarización teniendo en cuenta las características sociales o personales, es decir, la segregación puede estar dada por: discapacidad, género, pertenencia étnica, origen nacional, rendimiento académico, nivel socioeconómico y cultural; en consecuencia, con respecto a la discapacidad reciben educación en entornos separados, diseñados o utilizados para responder a “deficiencias” concretas, así que no era permitido el ingreso a la escuela regular de algunas personas sustentando la necesidad de mantener la atención especializada de forma diferenciada (González García, 2009, Red regional por la educación inclusiva, 2019; Ortiz González, 2023; Fierro-Saldaña, B., & Contreras-Mu, A., 2024).

Por lo anterior, se crearon centros específicos para cada una de las discapacidades con personal, servicios y materiales especializados, inicialmente se pensó que este sistema educativo iba a permitir integrar socialmente a los alumnos que asistían, sin embargo, por lo general la ubicación de los centros se encontraban lejanos de los lugares de origen y cuando los estudiantes retornaban no contaban con una red social constituida debido a lo distantes que permanecían la mayor parte del tiempo (Ortiz- González, 2023; Jenson, 2018).

Es así como a mediados del siglo XX, inicia el “*modelo de la educación integrada*”, la integración consiste en que los niños estudian “en un espacio físico común al que tienen acceso, pero con aulas exclusivas” para quienes lo requieran (García Castillo, 2020). Esta dinámica fluctuante, ha tenido resultados nefastos de discriminación, de deserción escolar y de frustración familiar (Soler, 2019 citado en García Castillo, 2020). que pretendía que aquellos estudiantes que eran excluidos por sus diferencias ingresaran a las escuelas regulares (González García, 2009), en este sentido, se asume el principio de normalización que hace referencia al derecho de todos de utilizar los servicios con normalidad en la comunidad, esto se refleja en la sectorización de los servicios e individualización de la enseñanza (Ortiz- González, 2023; Cañas-Cañas, 2023).

Este modelo intenta hacer la primera ruptura de eliminación de barreras con apoyos, docentes y apertura a la comunicación entre centros regulares y específicos, pero no se obtuvieron los resultados esperados y los estu-

diantes estaban en un mismo espacio, pero sin ajustes que les permitieran ser parte activa de lo que sucedía en el aula como dice Soler (2019) citado en García-Castillo (2020), se podría considerar que pretendía aproximarse a lo distinto, aunque la discriminación, la deserción y la frustración de los familiares continuaron.

Es posterior a la Conferencia Mundial sobre la Educación para todos convocada por las Naciones Unidas en 1990, que se abre la puerta para cuestionarse y plantear opciones de universalización del aprendizaje, creando un entorno con igualdad y equidad de oportunidades en el cual desde la individualidad se pueda participar activamente; allí aparece lo que conocemos como “*el modelo de educación inclusiva*” (Sánchez-Cardozo y Mora-Motta, 2013). Este modelo pretende ir más allá de la integración y eliminar la segregación, para crear un espacio de encuentro con la diversidad, en el cual los docentes y estudiantes tengan una implicación directa para colaborar y participar; acoge a todos partiendo del derecho de pertenecer a un grupo y no ser excluido (Ortiz Jiménez y Carrión Martínez, 2020; Ortiz- González, 2023; Chavarro-Bermúdez et al. 2020, Phillips, K., 2024).

A continuación, se realiza una síntesis de los modelos de atención educativa en torno a la discapacidad.

Tabla 1. Modelos de atención en torno a la discapacidad

MODELO	Periodo	Características
De déficit	Desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de un modelo médico patológico. - El diagnóstico direcciona hacia una educación especializada. - Promueve los procesos de exclusión y homogenización. - La discapacidad se desdibujó bajo el rostro de la invisibilidad
De educación segregada		<ul style="list-style-type: none"> - Se encuentra en un modelo médico-rehabilitador. - Se empieza a reconocer que existe una diversidad educativa. - Separa a los alumnos en diferentes espacios de escolarización teniendo en cuenta las características sociales o personales. - Sostiene la necesidad de una atención especializada de forma separada.
De educación integrada	Mediados del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de educación especial. - Intento por eliminar barreras con apoyos, docentes y apertura la comunicación entre centros regulares y especializados. - Hay presencia de educación especial en las escuelas regulares. - Propone una categorización de conceptos, etiquetas y diagnósticos clasificados a partir d una mirada parcelada desde el marco normativo de la política educativa. - Se aleja del verdadero fin educativo que es aprovechar las diferencias como oportunidades de aprendizaje en el aula. - Se atiende la necesidad del niño particular al interior de la institución, sin hacer ajustes para su participación. - Esta disgregación entre educación regular y educación especial promovió la discapacidad como un problema a resolver y como obstáculo que retrasa el desarrollo normal del currículo.
De educación inclusiva	Siglo XXI	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de pedagogía social y diferencial. - Busca una escuela para todos en la cual se valore la diversidad y se favorezca la equidad e igualdad en la educación. - Promueve la universalización del aprendizaje, con la participación activa eliminando barreras, generando de apoyos y ajustes razonables. - Las políticas educativas internacionales y nacionales hacen énfasis en la temática de atender a la heterogeneidad de niños que asisten a las escuelas con el fin de aprender juntos en un ambiente de convivencia e igualdad y sin discriminación. - Replantear la atención para la diversidad y no solo para la discapacidad, exige resignificar conceptos, propuestas, estrategias y visiones para valorar la heterogeneidad de presencias e identidades que converjan desde procesos incluyentes.
De educación inclusiva e interculturalidad		<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de pedagogía inclusiva. - Plantea una mirada amplia reconociendo la pluriétnica y la multiculturalidad de país. - Consta de espacios caracterizados por la heterogeneidad de sus alumnos, reflejo a su vez, de la sociedad cada vez más plural. Los estudiantes son más diversos que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de género y de capacidad cognitiva.

Fuente: Elaborado por Castellanos Mantilla, Pedraza Vargas y Carcaño Amaro. (2024)

Por lo anterior, la educación inclusiva visibiliza aún más aquellas necesidades que se encuentran en los entornos educativos y que requieren ser cubiertas para llegar a brindar una educación para todos, quienes ayudan a direccionar y llevar a cabo exitosamente el proceso se denominan actores (docentes, directivos, familias y equipo interdisciplinario de apoyo), cada uno tiene roles específicos que confluyen y aportan sustancialmente a lo que acontece en este contexto.

De acuerdo con lo anterior, hace parte del equipo interdisciplinario de apoyo los profesionales de neurorrehabilitación cuyo rol anteriormente se encontraba limitado a procesos asistenciales en espacios externos al contexto educativo, como parte del equipo médico y de rehabilitación que atendía a la población con discapacidad, sin embargo, con la apertura que produjo la educación inclusiva en la actualidad el neurorrehabilitador amplía su quehacer como garante de los procesos que se desarrollan al interior del contexto educativo debido a su conocimiento en rehabilitación y neuroaprendizaje en la población infantil que curse con trastornos del aprendizaje y del desarrollo. Esto conlleva a que el profesional forme parte de un equipo al interior de las instituciones educativas y rompa su rol como agente externo (Phillips, 2024; Jenson, 2018; Rees, 2017).

Actualizar los currículos de formación docente. Esto incluye definir los requisitos para los maestros en todos los tipos de escuelas y para los diferentes modelos educativos, y garantizar que los maestros reciban formación adaptativa en las asignaturas principales. Las escuelas pueden aprovechar el conocimiento existente y las mejores prácticas para mejorar la formación docente (Hoteit et. al. 2022).

Conclusiones

Los modelos de atención educativa en torno a la discapacidad han tenido una transformación continua por los cambios sociales y políticos que han surgido con el tiempo. Partiendo del modelo de déficit, posterior a un modelo de educación segregada, continuando con el de educación integrada, para llegar a uno de educación inclusiva que se encuentra apilándose para ser llamado educación inclusiva e intercultural. Aunque en la actualidad, puede estar presente en los establecimientos educativos modelos que no sean acordes a lo que se promueve y que puede ser visible en las prácticas pedagógicas desarrolladas.

Los establecimientos educativos están llamados a fortalecer los procesos desde la educación inicial que es primordial para el desarrollo de las niñas y los niños desde el momento que ingresan por primera vez al contexto educativo, que será un espacio de crecimiento continuo y con proyección hacia el futuro.

La diversidad en las aulas aún no se percibe como una fuente de riqueza y oportunidad, ya que conlleva desafíos significativos para los docentes. Mientras se continúe promoviendo la uniformidad en los aprendizajes y las personas, no se logrará avanzar hacia la inclusión ni hacia sus prácticas auténticas. Por lo tanto, es necesario empezar a desarrollar una pedagogía que responda a los intereses y vivencias de los niños, fomentando seres humanos libres en su pensamiento y conscientes del valor de respetar las diferencias.

En este sentido, el compromiso que tienen los actores involucrados en el contexto educativo, está encaminado a asomarse cada vez más a la transdisciplinariedad, teniendo en cuenta que algunos transcurren inicialmente por la disciplinariedad, multidisciplinariedad y pocos a la interdisciplinariedad. Por esto, los neurorrehabilitadores están llamados a continuar con la exploración de nuevas posibilidades de aportar al conocimiento y al cambio desde los espacios esenciales para los procesos de desarrollo de las niñas y los niños, el trabajo en conjunto posibilita oportunidades de aprendizaje y fortalecimiento de capacidades, trascender desde un entorno clínico a uno educativo permite incidir en la vida de aquellos que requieren apoyos y ajustes para participar.©

Karla D. Carcaño A. es Psicóloga egresada de la Universidad Azteca de México. En su formación académica cuenta también con la Licenciatura en Educación con la especialidad en Lengua Inglesa, área en la que ha trabajado por 20 años. Cuenta con la Maestría en Educación por la Universidad Interamericana del Desarrollo con una línea de trabajo en

Tecnología Educativa. Recientemente concluyó la Maestría en Psicología por la UNITEC, México, con la acentuación en Psicoterapia. Tiene el grado de Doctora en Educación lo que le ha permitido impartir cátedra en posgrados relacionados con el ámbito educativo, intervención y enseñanza del idioma inglés. Actualmente se encuentra cursando un Master en Neuropsicología para poder consolidar el trabajo que lleva a cabo en el Centro de Atención Integral “Kalipe” como psicoterapeuta de niños neurodivergentes.

María Andrea Castellanos Mantilla es Fisioterapeuta egresada de la Universidad Industrial de Santander de Bucaramanga. En su formación académica cuenta con la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, en la actualidad se encuentra cursando la Maestría en Neurorrehabilitación en la Universidad Manuela Beltrán, área en la cual se ha desempeñado en su labor profesional.

Steve F. Pedraza V. es Psicólogo con distinción Magna Cum Laude egresado de la Universidad Central de Venezuela. En su trayectoria académica destaca su formación como Experto en Psicología de la Salud por la Universidad Autónoma de Barcelona en España, así como su Especialización en Psicología Clínica con énfasis en Neuropsicología Clínica y su Maestría en Psicología Clínica y de Familia por la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Santo Tomás en Colombia, respectivamente. Tiene el grado de Doctor en Neurociencias Cognitivas Aplicadas por la Universidad de Maimónides en Argentina y un Postdoctorado en Innovación Educativa en Escenarios Inclusivos por la Universidad Intercontinental en México. Recientemente, ha cursado un Postgrado de Perfeccionamiento en Neuroarquitectura en la Escola Sert del Colegio de Arquitectos de Cataluña en España y cursa el Post Postgrado de Perfeccionamiento en Diseño de Espacios de Aprendizaje y Salud en la Universidad de Barcelona.

Karla D. Carcaño A. es Psicóloga egresada de la Universidad Azteca de México. En su formación académica cuenta también con la Licenciatura en Educación con la especialidad en Lengua Inglesa, área en la que ha trabajado por 20 años. Cuenta con la Maestría en Educación por la Universidad Interamericana del Desarrollo con una línea de trabajo en Tecnología Educativa. Recientemente concluyó la Maestría en Psicología por la UNITEC, México, con la acentuación en Psicoterapia. Tiene el grado de Doctora en Educación lo que le ha permitido impartir cátedra en posgrados relacionados con el ámbito educativo, intervención y enseñanza del idioma inglés. Actualmente se encuentra cursando un Master en Neuropsicología para poder consolidar el trabajo que lleva a cabo en el Centro de Atención Integral “Kalipe” como psicoterapeuta de niños neurodivergentes.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S., & Caballero, C.M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.61710>
- Biel Portero, I. (2013). El derecho a la educación. En: Sánchez Cardozo N. A. y Mora Motta C.L. (2013). *Educación inclusiva conceptos y rutas*. (pp. 31-37). Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- Brogna, P. (2024). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Cañas-Cañas, L. H. (2023). *Educación inclusiva: creencias de maestras, maestros y familias colombianas ; Inclusive education : beliefs of Colombian teachers, teachers and families*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi-org.proxy.umb.edu.co/10.11144/Javeriana.9789587818512>

- Chavarro-Bermúdez, L. J., Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, O., & Pallarès-Piquer, M. (2020). Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(2), 256–265. <https://doi-org.proxy.umb.edu.co/10.22507/rli.v17n2a18>
- Cerchiaro, E., Sánchez Castellón, L., Correa Restrepo, M., Otero Castellanos, D., Vargas Romero, H., Barras Rodríguez, R., Flecha López, G., Villalobos, M. E., y Mieles Barrera, M. D. (2019). *Acciones educativas en la escuela para la primera infancia* (1.ª ed). Editorial Unimagdalena.
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto) Congreso de la República. Artículo 2.3.3.5.2.1.1. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Dueñas Buey, M. L. (2014). Educación inclusiva. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358–366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Durán Cruz, L. (2019). *Modelos de atención frente a la diversidad educativa: Camino hacia las barreras*. Escuela Normal de Especialización. Repositorio digital de la Universidad nacional de Educación UNAE. En: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/570>
- García Castillo, A.M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 72–93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- Fernández-Blázquez, M.ª L. M., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185–206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Fierro-Saldaña, B., & Contreras-Mu, A. (2024). Perspectivas históricas relacionadas a la inclusión de personas en situación de discapacidad en Educación Física escolar. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 55, 317–326.
- Hoteit, L., Bejarano, F., Figuerola, S., & Herranz, A. (2022, December 7). *What a multicountry study reveals about K–12 education models for students with disabilities. Related Expertise: K–12 Education, Public Sector, Education*. En: <https://www.bcg.com/publications/2022/inclusive-education-for-students-with-disabilities-analysis>
- Instituto Nacional para Ciegos (2022, 5 mayo). *La discapacidad en Colombia según estadísticas del DANE*. En: <https://www.inci.gov.co/blog/la-discapacidad-en-colombia-segun-estadisticas-del-dane>
- Jenson, K. (2018). Discourses of disability and inclusive education. *Practitioner Researcher*, 5(4). En: <https://www.hekupu.ac.nz/sites/default/files/2018-11/09%20Jenson.pdf>
- López Ramírez, K. (2022). *Educación inclusiva y pedagogías otras: Reflexiones y aportes para una pedagogía humanizante*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81856>
- Manghi Haquin, D., y Valdés Morales, R. (2020). Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(40), 15–33. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940manghi1>
- Ortiz González, M. del C. (2023). Hacia una educación inclusiva. *La Educación Especial ayer, hoy y mañana. Siglo Cero*, 54(1), 11–24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Ortiz Jiménez, L., & Carrión Martínez, J. J. (2020). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. Dykinson.
- Otálora Gallego, D. M. (2017). Educación inclusiva para la primera infancia en Colombia: políticas y reformas (Inclusive Education for the infancy in Colombia: Policies and reforms). *Inclusión Y Desarrollo*, 4(2), 21–28. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.2.2017.21-28>
- Ovalle Pinzón, N. V., Yate Martínez, A., Lozano Penagos, M. K., Cuéllar Contreras, Á. del P., & Cañas Cañas, L. H. (2023). *3. Educación Inclusiva para Niños y Niñas Con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA): Creencias de Maestras de Educación Inicial*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pacheco Herrera, P. (2020). *Concepciones sobre educación Inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes*. [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/4106>

- Phillips, K. (2024). *Inclusive Education*. Salem Press Encyclopedia.
- Rees, K. (2017). Models of disability and the categorisation of children with severe and profound learning difficulties: Informing educational approaches based on an understanding of individual needs. *Educational and Child Psychology*, 34(4), 30–39. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2017.34.4.30>
- Red regional por la educación inclusiva. (2019). *Educación inclusiva y de calidad*. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/07/Educacion-inclusiva-y-de-calidad-una-deuda-pendiente-en-america-Latina-RREI.pdf>
- Rodríguez-Urbe, S. (2019). El fisioterapeuta en la escuela inclusiva desde un modelo de intervención funcional y de participación, centrado en las rutinas del aula y la familia. *Cuest. Fisioter*, 48(1): 65-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6751528>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2023). *Polifonías de la diversidad hacia una educación inicial inclusiva*. Alcaldía Mayor de Bogotá. ISBN 978-628-7627-83-3
- Secretaría de Gobierno Bogotá. *Transformación de imaginarios y paradigmas sobre la discapacidad*. <https://www.gobiernobogota.gov.co/transformacion-imaginarios-paradigmas/capitulo-discapacidad-tipos-discapacidad>
- Vercellino, S., Ocampo González, A., & Arciniegas Sigüenza, M. L. (2024). *Estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.