

80013

Bogotá D.C.

Contraloría General de la República :: SGD 24-06-2024 11:50
Al Contestar Cite Este No.: 2024EE0116901 Fol:0 Anex:3 FA:0
ORIGEN 80013 UNIDAD DE APOYO TÉCNICO AL CONGRESO / NIVALDO HERNÁN ONATRA CAMPO
DESTINO GREGORIO ELJACH PACHECO / CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA
ASUNTO ESTUDIO REMISIÓN DE ESTUDIO SECTORIAL Y DE POLÍTICAS PÚBLICAS, CONTRALORÍA
OBS JOSE LUIS LACOUTURE PEÑALOZA, SECRETARIO GENERAL DE LA CAMARA DE
REPRESENTANTES

2024EE0116901



Doctor

GREGORIO ELJACH PACHECO

Secretario General del Senado de la República

JOSE LUIS LACOUTURE PEÑALOZA

Secretario General de la Cámara de Representantes

SENADORES Y REPRESENTANTES

Asunto: Remisión de estudio sectorial y de política pública, Contraloría General de la República.

Respetados secretarios generales,

En atención a lo dispuesto en el artículo 128 de la Ley 1474, en especial las funciones de la Unidad de Apoyo Técnico al Congreso relacionadas con el suministro de información que no tenga carácter reservado a las comisiones y plenarias para apoyar su ejercicio de control político, amablemente me permito adjuntar en archivo digital con formato en PDF el estudio sectorial: *“Educación Inclusiva en Colombia: Radiografía regional colombiana- Una mirada desde la Gestión Fiscal”* elaborado por la Contraloría Delegada para el Sector de la Educación, Ciencia y Tecnología, Cultura, Recreación y Deporte, en cumplimiento de sus funciones constitucionales, legales y misionales. Estudio que se encuentran publicado en la página: www.contraloria.gov.co.

Esta Unidad espera que el material institucional aportado a través del suministro de información sobre los estudios y los resultados del control fiscal, resulten de utilidad para las funciones legislativas y de control político del Congreso de la República.

Cordialmente,



HERNÁN ONATRA CAMPO

Jefe Unidad de Apoyo Técnico al Congreso

Proyectó: Germán A. Cifuentes S / Coordinador de Gestión Unidad de Apoyo Técnico al Congreso.

Archivo: TRD 80013-077-246 - Informes de Estudios Sectoriales y de Políticas Públicas Remitidos al Congreso 2024.

Anexo lo enunciado en tres archivos di:

- ✓ ESTUDIO SECTORIAL - Educación Inclusiva - 12_04_2024.
- ✓ ESTUDIO SECTORIAL - Resumen Educación Inclusiva en Colombia.
- ✓ ESTUDIO SECTORIAL - Comunicado Prensa Educación Inclusiva

COMUNICADO DE PRENSA



COMUNICADO DE PRENSA No. 120

Estudio Sectorial de la Contraloría General revela que en Colombia la implementación de la educación inclusiva aún no es una realidad y tiene bastante por mejorar

- *Como resultado de un detallado estudio sobre educación inclusiva, la CGR ve la atención a estudiantes con discapacidad como un aspecto crítico de la política pública educativa que debe abordarse de manera integral y efectiva, para lograr una sociedad más inclusiva.*
- *El marco legal para la educación inclusiva no está siendo aplicado de manera efectiva a nivel nacional, como se pudo verificar en las 56 auditorías de cumplimiento realizadas por la CGR en 2023 que arrojaron 67 hallazgos (39 administrativos, 26 disciplinarios y 2 fiscales).*
- *8 de cada 10 estudiantes con discapacidad no se encuentran caracterizados en el sistema educativo, lo que pone de relieve la falta de adecuación de los servicios educativos a sus necesidades especiales.*
- *El 5.19% de los estudiantes con discapacidad en el sector oficial abandonan la escuela, una tasa superior a la nacional (4.57%).*

Bogotá, 20 de junio de 2024.- Estudio de la Contraloría General de la República, a través de su Contraloría Delegada para el Sector Educación, Ciencia y Tecnología, Cultura, Recreación y Deporte, reveló que existen barreras significativas que obstaculizan el acceso equitativo a la educación para las personas con discapacidad en Colombia.

El estudio sectorial **Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en Colombia: Radiografía Regional Colombiana - Una mirada desde la gestión**

fiscal, realiza un análisis detallado que se enfoca en evaluar la implementación de las políticas públicas plasmadas en el Decreto 1421 de 2017 destinadas a garantizar una educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad, como un derecho fundamental de todos los individuos, reflejado en documentos internacionales y nacionales que abogan por la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, existen barreras significativas que obstaculizan el acceso equitativo a la educación para las personas con discapacidad en Colombia, razón por la cual, la CGR hace un llamado a los diversos actores involucrados a mejorar la implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en Colombia. Entre ellos, los Ministerios de Educación Nacional y de Salud y Protección Social, las Entidades Territoriales con sus respectivas secretarías de educación y de salud, las Instituciones Educativas, los rectores, docentes, padres de familia, entre otros.

El análisis detallado del estudio arroja diversas conclusiones y áreas de retroalimentación claves para mejorar la implementación de políticas públicas en materia de educación inclusiva:

- **8 de cada 10 estudiantes con discapacidad no están caracterizados dentro del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)**, evidenciando que el servicio educativo de educación inclusiva no está siendo efectivo para la atención de las necesidades educativas especiales, lo anterior reforzado en que el 21% de los niños con discapacidad registrados en el Sistema Integrado de Matrícula (38.067 estudiantes con discapacidad) cuentan con certificación del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD), **quedando un 79% por caracterizar (162.280 estudiantes con discapacidad)**. Esto subraya la preocupación por la falta de certificación, ya que afecta la asignación precisa de recursos y la calidad de la atención educativa.
- **Financiación insuficiente: A pesar del 20% de recursos adicionales asignados para estudiantes con discapacidad, esta financiación podría no ser suficiente**, especialmente considerando la alta prevalencia de discapacidad física. Los recursos adicionales podrían no estar siendo empleados de manera efectiva debido a las barreras de infraestructura, lo que podría comprometer la prestación adecuada del servicio educativo.
- **Hallazgos en auditorías:** El análisis derivado de las auditorías de cumplimiento efectuadas respecto a la implementación de la educación inclusiva y el decreto 1421 se llevaron a cabo en 81 ETC (32 departamentos, 32 ciudades capitales y 17 municipios intermedios), es decir el 84% del total de entidades territoriales certificadas en educación



del país durante el 2023, lo que representa el 97% del total de estudiantes con discapacidad registradas en el Sistema Integrado de Matrícula (187.494 estudiantes con discapacidad).

De acuerdo con estos hallazgos tanto administrativos, disciplinarios y fiscales **se presentó afectación en el servicio de educación inclusiva a aproximadamente 77.691 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, representado en un 55% por la región Centro Oriente (42.654), seguido de la región Caribe (11.306) con 15% y Pacífico (9.492) con 12%, en contraste, las regiones que representan menor proporción de afectación son Llanos (5.619) con 7%, Centro Sur (5.013) con 6% y Eje Cafetero (3.616) con 5%.**

- **Deserción escolar: El 5.19% de los estudiantes con discapacidad en el sector oficial abandonan la escuela, una tasa superior a la nacional (4.57%).** Esta cifra destaca la necesidad de redoblar los esfuerzos para reducir el abandono escolar entre este grupo vulnerable, lo que requiere acciones concretas y efectivas por parte de las autoridades educativas.
- **Brechas educativas: El análisis detallado de los resultados de las Pruebas Saber 11 revela brechas educativas significativas de 40 puntos entre la población con discapacidad y la población general.** Aunque se observa una mejora en los puntajes de la población con discapacidad, la caída constante de los puntajes generales plantea dudas sobre la efectividad de la estrategia, lo que sugiere la necesidad de revisar y ajustar las políticas públicas en materia educativa.

En conclusión, el estudio Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en Colombia, **resalta la necesidad urgente de abordar las brechas y desafíos identificados para garantizar una educación inclusiva y equitativa en el país.** La falta de certificación de estudiantes con discapacidad, las dudas sobre la suficiencia de los recursos asignados y las disparidades en los resultados de las Pruebas Saber 11 son solo algunas de las áreas que requieren atención inmediata.

Es imperativo que los diversos actores involucrados, desde los ministerios hasta las instituciones educativas y los padres de familia, trabajen de manera colaborativa para superar estas barreras y asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a una educación de calidad. La Contraloría General de la República insta a tomar medidas concretas y efectivas para mejorar la implementación de políticas públicas que promuevan la inclusión educativa y el pleno desarrollo de todos los colombianos.





EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA: Radiografía regional colombiana Una mirada desde la Gestión Fiscal

ESTUDIO SECTORIAL

*Elaboró:
Claudia Ruiz Ruiz,
Diego Felipe Torres Cárdenas,
Angela Lucía Izquierdo
y Milthon Javier Betancourt
Profesionales*

*Juan Carlos Cobo-Gómez
Director de Estudios Sectoriales*

*Andrey Geovanny Rodríguez León
Contralor Delegado
Contraloría Delegada para el Sector Educación, Ciencia y Tecnología, Cultura,
Recreación y Deporte*

Abril de 2024

ESTUDIO SECTORIAL

Educación Inclusiva en Colombia: Radiografía regional colombiana- Una mirada desde la Gestión Fiscal

Fecha elaboración: [20-02-2024]

Ajustes Equipo de Trabajo: [05-04-2024]

Ubicación:

Revisión: Juan Carlos Cobo-Gómez – Director de Estudios Sectoriales

Fecha de la revisión: [05-04-2024]

Revisión: Andrey Geovanny Rodríguez León – Contralor Delegado Sectorial

Fecha de la revisión: [05-04-2024]

TABLA DE CONTENIDO

1. Título: “Educación Inclusiva en Colombia: Radiografía regional colombiana- Una mirada desde la Gestión Fiscal”	8
2. Resumen.....	8
3. Introducción.....	10
4. Marco Teórico y Enfoque del Estudio Sectorial	11
4.1. Marco teórico.....	12
4.1.1. Consideraciones Conceptuales.....	14
4.1.2. Educación inclusiva y su relación con el currículo	15
4.1.3. El Diseño Universal de Aprendizaje y su relación con el Currículo	15
4.1.4. Contexto y Avances Normativos en la Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	17
4.1.4.1. La Implementación de la Educación Inclusiva y su Recepción en Colombia.....	17
4.1.4.2. Acciones Afirmativas de Protección para la Población con Discapacidad.....	18
4.1.4.3. Trayectoria normativa: Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en Colombia. 18	
4.1.4.3.1. La Ley Estatutaria 1618 de 2013 y su Impacto en los Derechos Educativos de las Personas con Discapacidad	19
4.1.4.3.2. Decreto 1421 de 2017.....	19
4.2. Decreto 1421 de 2017 – En el contexto del Estudio Sectorial.....	19
4.2.1. Breve descripción del Marco Normativo del Decreto 1421 de 2017.....	20
4.2.2. Introducción a la cadena de valor.....	24
4.2.3. Cadena de Valor	25
4.3. Objetivos.....	31
4.4. Hipótesis y proposiciones	32
5. Evaluación.....	33
5.1. Metodología.....	33
5.2. Muestra y Población	34
5.2.1. Información de Personas con Discapacidad en Colombia -Datos provenientes del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)	39
5.2.2. Información de Personas con Discapacidad en Colombia -Datos del Ministerio de Salud y Protección Social.....	44
5.2.2.1. Caracterización de Datos sobre Discapacidad en Colombia por Departamentos y Regiones 45	
5.3. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información.....	50
5.3.1. Hallazgos del control fiscal a la implementación del Decreto 1421 de 2017	50
5.3.2. Resultados de las Pruebas Saber 11 en población con discapacidad	60
5.3.3. La Deserción Escolar de Estudiantes con Discapacidad	68
5.3.3.1. La Deserción Escolar de Estudiantes con Discapacidad.....	69
5.3.3.2. La medición de la deserción Escolar en Colombia:.....	70

5.3.3.3. Factores Asociados a la Deserción Escolar de Estudiantes con Discapacidad en el Contexto Colombiano.....	70
5.3.3.4. Mediciones Registradas por SIMPADE Vigencia 2023	71
5.3.3.5. Tasa de Deserción Nacional Intraanual (2010-2022)	73
5.3.3.6. Comportamiento de la Deserción por Departamentos 2011-2021.....	75
5.3.3.7. Tasa de Deserción de Hombres y Mujeres en el Sistema Educativo Colombiano Corte 202378	
5.3.3.8. Comparativa de Deserción Intraanual de Estudiantes con Discapacidad por Regiones Vigencia 2023.....	78
6. Conclusiones y retroalimentación en temas claves para la implementación de política pública.....	79
7. Anexos	84
8. Referencias	87

SIGLAS Y ABREVIATURAS

CGR	Contraloría General de la República
CLEI	Ciclos Lectivos Especiales Integrados
CNPV	CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DU	Diseño Universal
DUA	Diseño Universal de Aprendizaje
ENCV	ENCUESTA NACIONAL DE CALIDAD DE VIDA
EPBM	Educación Preescolar, Básica y Media
ETC	Entidades Certificadas en Educación
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
INCI	Instituto Nacional para Ciegos
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MSPS	Ministerio de Salud y Protección Social
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIAR	Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonable
PMI	Plan de Mejoramiento Institucional
RLCPD	Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
SIMPADE	Sistema de Información Para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar
SISPRO	Sistema Integrado de Información de la Protección Social
SGP	Sistema General de Participaciones
SGR	Sistema General de Regalías
TIC	Tecnologías de la Comunicación y la Información
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad
TEA	Trastorno del espectro autista
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Teoría de Cambio metodología	25
Ilustración 2. Cadena de Valor	26
Ilustración 3. Relación de población con discapacidad según SIMAT y por Región.....	35
Ilustración 4. Concentración de la Población de 6 a 18 años con Discapacidad en Entidades Territoriales Certificadas en Educación.	40
Ilustración 5. Concentración de la Población de 6 a 18 años con Discapacidad. Municipios.	41
Ilustración 6. Número de personas con discapacidad por sexo	47
Ilustración 7. Comportamiento Pruebas Saber 11, por área y por año (2016 a 2018).....	63
Ilustración 8. Comportamiento Pruebas Saber 11, por área y por año (2019 a 2022).....	64
Ilustración 9. Resultados de las Pruebas Saber 11, promedio general vs población con discapacidad (2016 a 2021)	65
Ilustración 10. Desviación estándar de la población con discapacidad y la general de 2016 a 2022.	67
Ilustración 11. Tasa de deserción Intraanual 2010-2022	74
Ilustración 12. Tasa de deserción Intraanual 2017-2022	74
Ilustración 13. Tasa de deserción entre 2011 y 2021 por departamento.....	75

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estudiantes reportados en SIMAT a noviembre de 2023 en Colombia.	35
Tabla 2. Categorías de Discapacidad Homologadas y Reportadas en SIMAT a nivel nacional por peso porcentual – corte 2023	36
Tabla 3. Matricula con Discapacidad en EPBM por categorías de discapacidad– corte a noviembre de 2023.....	38
Tabla 4. Cantidad y representación de la población auditada en 2023	39
Tabla 5. Población de 6 a 18 años con Discapacidad. 2018.....	40
Tabla 6. Población de 6 a 18 años con Discapacidad. 2022.....	42
Tabla 7. Tipos de discapacidad 2022.	42
Tabla 8. Población de SIMAT por tipo de discapacidad y género	43
Tabla 9. Municipios con Mayor Población con Discapacidad.....	43
Tabla 10. Cruce SIMAT vs RLCPCD	44
Tabla 11. Discapacidad en Colombia por Departamentos	45
Tabla 12. Personas con discapacidad por Región – SISPRO.....	46
Tabla 13. Edades de la población valorada con discapacidad.....	47
Tabla 14. Proporción de Edades de la población valorada con discapacidad por Región.....	48
Tabla 15. Número de personas desagregado por categorías de discapacidad por Departamento y Región.....	49
Tabla 16. Categorías de discapacidad por región.....	50

Tabla 17. Hallazgos de la Contraloría General de la Republica en relación a la implementación de la Educación Inclusiva	52
Tabla 18. Categorización de Hallazgos (Disciplinarios y Fiscales) de la Contraloría General de la Republica en relación a la implementación de la Educación Inclusiva.....	54
Tabla 19. Problemáticas evidenciadas en las respuestas por parte de las Entidades Territoriales Auditadas	56
Tabla 20. Resultados de Pruebas Saber 11, resultados generales y para la Población con Discapacidad (2016-2022)	61
Tabla 21. Promedio diferencial de puntaje Pruebas Saber 11, población en general, frente a personas con discapacidad 2016-2022.	62
Tabla 22. Puntaje Pruebas Saber 11, población en general, frente a personas con discapacidad.	65
Tabla 23. Promedio de los puntajes globales obtenidos y las Tasas de Crecimiento de la población con discapacidad y general.	66
Tabla 24. Proyección de comportamiento del promedio de los puntajes globales de la población con discapacidad y general 2017-2042.	67
Tabla 25. Resumen de indicadores para medir la deserción escolar a nivel Internacional.....	69
Tabla 26. Indicadores para medición de la deserción.....	70
Tabla 27. Tasa de Deserción Nacional corte 2023 (Sector Oficial)	71
Tabla 28. Desertores Escolares SIMAT Caracterizados en SIMPADE corte 2023 (Sector Oficial)	72
Tabla 29. Frecuencia de deserción de estudiantes con discapacidad en 2023.....	72
Tabla 30. Tasa de Deserción de Estudiantes con Discapacidad Intraanual Preliminar corte Nov 2023 (Sector Oficial).....	77
Tabla 31. Tasa de Deserción de Estudiantes con Discapacidad Intraanual Preliminar corte Nov 2023 (Sector Oficial).....	78
Tabla 32. Comparativa de Deserción Intraanual de Estudiantes con Discapacidad por Regiones (auditadas) Vigencia 2023.....	79

1. Título: “Educación Inclusiva en Colombia: Radiografía regional colombiana- Una mirada desde la Gestión Fiscal”

El presente estudio sectorial, realizado por la Contraloría General de la República (CGR), específicamente por la Contraloría Delegada para el Sector Educación, Ciencia y Tecnología, Cultura, Recreación y Deporte, y detallado en este espacio, lleva por título "Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en Colombia: Radiografía Regional Colombiana". Este nombre se ha seleccionado por diversas razones fundamentales. En primer lugar, la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo constituye un tema de vital importancia en la agenda nacional, y el título propuesto refleja con precisión el enfoque específico de este análisis.

La mención de "Educación Inclusiva" resalta el compromiso con la equidad y la participación activa de todos los individuos, sin importar sus capacidades físicas o cognitivas. Este término aborda no solo el acceso a la educación, sino también la calidad y adaptabilidad de los entornos educativos para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad. La inclusión de este aspecto es crucial para comprender la complejidad del desafío.

La adición de "Radiografía Regional Colombiana" pone de relieve la perspectiva geográfica del estudio, reconociendo las diferencias regionales en términos de acceso, recursos y desafíos específicos en el ámbito de la educación inclusiva. Es importante destacar que este enfoque regional se fundamenta y complementa desde la perspectiva fiscal “Una mirada desde la Gestión Fiscal” a través de información recopilada mediante auditorías de cumplimiento en el territorio nacional, con el objetivo de conocer el estado de implementación del Decreto 1421 de 2017 durante la vigencia 2023.

Este enfoque regional facilita la identificación de patrones, disparidades y buenas prácticas específicas en cada área, lo cual resulta esencial para la formulación de políticas y estrategias efectivas. En resumen, el título propuesto busca capturar la esencia y la amplitud del estudio sectorial, subrayando su enfoque en la educación inclusiva y su alcance a nivel regional en Colombia. Este enfoque integral no solo brinda claridad sobre el propósito del estudio, sino que también destaca la importancia de abordar las necesidades educativas de las personas con discapacidad en un contexto diverso y multifacético.

2. Resumen

El presente Estudio Sectorial, denominado "Educación Inclusiva en Colombia: Radiografía regional colombiana- Una mirada desde la Gestión Fiscal" de la Contraloría General de la República examina la implementación de la política pública. Para llevar a cabo este Estudio Sectorial, se implementó una metodología que abarcó diversas etapas cruciales. La recopilación de datos fue el primer paso, donde se obtuvo información relevante de múltiples fuentes, incluyendo el Sistema de Información de Matrícula (SIMAT), el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad, datos de las Pruebas Saber 11, el SIMPADE, el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, y la Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2022. Una vez recopilados los datos, se procedió a una revisión para garantizar su calidad y

confiabilidad. El análisis detallado de esta información proporcionó datos valiosos sobre la situación de la educación inclusiva en Colombia.

Para asegurar la robustez de los resultados, se llevó a cabo una triangulación de datos, comparando y contrastando la información recopilada de diferentes fuentes. Adicionalmente, se realizaron entrevistas no estructuradas para obtener perspectivas cualitativas y contextualizar los hallazgos cuantitativos con el Ministerio de Salud y Protección Social como de preguntas estructuradas al Ministerio de Educación Nacional. Estas entrevistas como respuestas permitieron explorar de manera más profunda las experiencias y percepciones de los diversos actores involucrados en el ámbito de la educación inclusiva. La información obtenida de las auditorías de cumplimiento realizadas en el PNVCF 2023 complementó el estudio, ofreciendo una visión específica sobre la implementación del Decreto 1421 de 2017 en 81 ETC (32 departamentos y 49 municipios), es decir el 83,5% del total de Entidades Territoriales Certificadas en educación del país.

Estos 56 informes de auditoría que tienen connotación departamental y municipal referente al tema de necesidades educativas especiales, proporcionaron una evaluación detallada de los desafíos y obstáculos encontrados en el terreno, enriqueciendo así la comprensión de la efectividad de las políticas en la práctica. Estas auditorías revelan problemas en la implementación de la educación inclusiva, especialmente en regiones como Caribe, Centro Oriente y Centro Sur. En resumen, la metodología empleada fue integral y holística, combinando datos cuantitativos y cualitativos de diversas fuentes para obtener una visión completa y precisa de la situación de la educación inclusiva en Colombia.

El Estudio Sectorial, revela disparidades de género y desafíos financieros, así como diferencias en los reportes de la prevalencia de discapacidad, para el caso del sistema educativo la discapacidad cognitiva (en edades escolares es del 49.40%), en el caso del sistema de salud prevalece la discapacidad física. Adicionalmente, se presentan desafíos en la actualización del SIMAT pues solo el 21% de la población con discapacidad tiene certificado de valoración por parte del Ministerio de Salud y Protección Social, o sea, alrededor de 8 de cada 10 niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo colombiano, no reciben de manera efectiva el servicio de educación inclusiva de acuerdo a sus necesidades especiales, y, teniendo en cuenta el 20% de recursos adicionales que se giran para estudiantes con discapacidad, se considera que, tener la caracterización con las discapacidades específicas de toda la población en edad escolar puede aportar en la implementación efectiva de la política pública.

Frente a las persistentes brechas educativas, y las tasas de deserción escolar en la población con discapacidad en Colombia, se analizaron las Pruebas Saber 11 con corte al 2023, en las cuales se evidencia que, estos indicadores son más altos en ciertas regiones (Eje Cafetero, Centro Sur y Llanos), por lo que se subraya la necesidad de un enfoque integral para garantizar una educación inclusiva en el país.

A pesar de los avances logrados con la implementación del Decreto 1421, se concluye que aún existen aspectos por mejorar para abordar la deserción escolar y garantizar una educación

inclusiva de calidad y equitativa a nivel nacional. Es esencial abordar estos desafíos de manera urgente para asegurar que ningún estudiante se quede rezagado y que todos tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial educativo.

3. Introducción

El presente estudio sectorial, realizado por la Contraloría General de la República (CGR) a través de la Contraloría Delegada para el Sector Educación, Ciencia y Tecnología, Cultura, Recreación y Deporte, se sumerge en la complejidad de la "Educación Inclusiva en Colombia: Radiografía regional colombiana- Una mirada desde la Gestión Fiscal". Este título ha sido seleccionado para reflejar la magnitud y la especificidad del análisis emprendido, bajo un aporte invaluable que fue el de realizar auditorías de cumplimiento en todos los departamentos del país para verificar la implementación de la educación inclusiva. La inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo es una temática central en la agenda nacional, y este estudio busca capturar esta relevancia como reflexionar sobre su implementación.

En términos generales, este Estudio Sectorial se propone analizar la Política Pública de la implementación del Decreto 1421 de 2017. Este decreto conceptualiza a un estudiante con discapacidad como una persona en constante desarrollo, con limitaciones en diversos aspectos, y destaca la importancia de superar barreras para garantizar su aprendizaje y participación plena en la sociedad, bajo principios de equidad e igualdad de condiciones. El marco referencial de la educación inclusiva se sustenta en documentos internacionales y nacionales que abogan por la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Desde la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos" en 1990 hasta la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008, estos documentos establecen principios y directrices que han influido en la política educativa nacional, especialmente en la promoción de la inclusión educativa.

La actualización del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) proporciona una visión actualizada de la composición demográfica de los estudiantes con discapacidad en Colombia. Sin embargo, esta información revela desafíos significativos en términos de acceso equitativo a la educación y la calidad de los servicios ofrecidos. Es esencial reconocer que, aunque se han logrado avances en la inclusión educativa, aún existen brechas que requieren atención urgente.

Además, la eficacia del financiamiento para la educación especial emerge como un tema crítico. Si bien se destinan recursos para apoyar programas y servicios dirigidos a estudiantes con discapacidad, es necesario evaluar constantemente la distribución y el uso de estos fondos para garantizar que lleguen de manera efectiva a quienes más los necesitan. La falta de recursos adecuados puede obstaculizar el acceso a una educación inclusiva de calidad para los estudiantes con discapacidad, exacerbando así las desigualdades existentes.

En este sentido, es imperativo fortalecer y mejorar los mecanismos de financiamiento, así como implementar políticas y programas que promuevan la inclusión y la equidad en el sistema educativo. Esto implica no solo garantizar la accesibilidad física de las instituciones educativas,

sino también proporcionar apoyo pedagógico y recursos adicionales para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, la atención a la población estudiantil con discapacidad en Colombia requiere un enfoque integral que aborde los desafíos identificados en términos de acceso, calidad y financiamiento. Solo mediante un compromiso continuo con la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades podremos garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan alcanzar su máximo potencial académico y contribuir plenamente a la sociedad.

4. Marco Teórico y Enfoque del Estudio Sectorial

En términos generales este Estudio Sectorial pretende analizar la Política Pública de la implementación del Decreto 1421 de 2017, el cual se concibe a un estudiante con discapacidad como una¹:

“(...) persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.”

De esta forma, el marco referencial de la educación inclusiva se sustenta en una serie de documentos internacionales y nacionales que han establecido principios y directrices para promover la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Entre estos documentos destacan la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje", que aboga por garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, independientemente de sus condiciones². Asimismo, la "Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales" de 1994³, enfatiza la importancia de una pedagogía centrada en el niño y la eliminación de barreras para atender a la diversidad de estudiantes.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006⁴ constituye un hito fundamental en la promoción de la educación inclusiva al reconocer los derechos y la igualdad de las personas con discapacidad. Este documento internacional, obliga

¹ Definición dada por el MEN en radicado 2023-EE-334502-Comunicación Enviada-11690821, que también hace parte del Decreto 1421 de 2017.

² Análisis y texto que se puede encontrar en este link: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600303.pdf> consultado el 10-01-2024.

³ Realizada por las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 1994. [Declaración de Salamanca \(mineduc.cl\)](http://mineduc.cl) consultado el 10-01-2024.

⁴ Para mayor consulta e información se puede acceder a la información en este link: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf> consultado el 10-01-2024.

a los Estados a garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad, incluyendo su derecho a la educación. Además, la Convención promueve la eliminación de obstáculos que puedan discriminar, excluir o marginar a las personas con discapacidad en el acceso a la educación. A su vez, los esfuerzos a nivel mundial se han enfocado en lograr una educación inclusiva, como lo contempla el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) “*garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” (ONU, 2015). A nivel nacional, el Decreto 1421 de 2017 en Colombia busca desempeñar este papel. Estos documentos establecen orientaciones para atender las necesidades de personas con discapacidad y otros grupos en el sistema educativo.

En resumen, el marco referencial de la educación inclusiva se basa en documentos internacionales y nacionales que promueven la igualdad de oportunidades en la educación, destacando la importancia de una pedagogía centrada en el estudiante, la eliminación de barreras y el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Estos documentos proporcionan la base para la implementación de políticas y prácticas que fomenten la inclusión educativa en diversos contextos.

4.1. Marco teórico

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) define la discapacidad como un concepto dinámico, resultado de la interacción entre las limitaciones individuales y las barreras sociales y ambientales que obstaculizan la plena participación en la sociedad, en consonancia con el modelo biopsicosocial. En este marco, se reconoce que la discapacidad no se limita únicamente a la persona o al entorno, sino que surge de su interacción, lo que requiere adaptaciones bidireccionales.

Al considerar la educación inclusiva en Colombia, es crucial situarla en el contexto de la exclusión. Aunque la UNESCO y sus organismos afiliados la reconocen como vital para el desarrollo humano y social, las alarmantes estadísticas a nivel mundial revelan una falta de acceso universal a la educación para todos los niños, niñas y adolescentes. Según la UNESCO, 93 millones de niños de 14 años o menos, viven con algún tipo de discapacidad moderada o grave. La tasa global de alfabetización para adultos con discapacidad es solo del 3%, y del 1% para las mujeres con discapacidad (ONU, 2021).

En América Latina y el Caribe, según el Banco Mundial, solo entre el 20% y el 30% de los niños y niñas con discapacidad asisten a la escuela, y cuando lo hacen, suelen ser excluidos rápidamente de los sistemas educativos. Siguiendo el estudio del Banco Mundial, en Colombia, solo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen alguna discapacidad, un promedio muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país⁵. En el ámbito nacional, la literatura destaca la necesidad de investigar la educación inclusiva como un medio

⁵ Ya se mostrará más adelante la relación de estudiantes identificados por el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Salud y Protección Social, como del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE, que tienen una proporción mayor, como abrebocas el MEN identifica que cerca de 2 de cada 100 estudiantes están en el sistema educativo, un 2%, muy por encima de lo que reporta este estudio del Banco Mundial en 2010.

para la adecuada inserción de personas con discapacidad en el sistema educativo, aunque este enfoque a menudo obvia su aplicación universal para todos los estudiantes, no solo aquellos con discapacidad.

A nivel internacional, se han propuesto diversas estrategias para garantizar la calidad de la educación inclusiva, enfocadas en adaptaciones curriculares que benefician a toda la comunidad estudiantil. Sin embargo, informes como "Las múltiples caras de la exclusión" (2018) de Save the Children evidencian que más de la mitad de la población infantil en el mundo enfrenta situaciones de vulnerabilidad, siendo América Latina y el Caribe especialmente damnificados, con Colombia entre los países más afectados.

Otro aspecto a tener en cuenta es el apoyo de las personas cuidadoras a la discapacidad, donde según los datos de Colombia revelados por el DANE (2020), presentan el siguiente escenario, de los casi 1.8 millones de personas con discapacidades graves, el 34,6 % recibe ayuda de otras personas para llevar a cabo sus actividades cotidianas; estas personas son en su mayoría mujeres cuidadoras 55%. Adicionalmente, se calcula que al menos 41.000 hogares reciben ayuda externa para los cuidados de la persona con discapacidad (DANE, 2020).

En Colombia el 5,82% de la población con discapacidades vive en hogares monoparentales y son hijos o hijas de la persona que declara ser cabeza de familia, en su mayoría mujeres (DANE, 2020). Adicionalmente, el 65,4 % de la población con discapacidades no tiene acceso a internet en su hogar. Esto impide que estas personas hagan compras en línea, trabajen o estudien desde casa o reciban atención en salud y ayuda psicosocial mediante videoconferencia (DANE, 2020). En Colombia, las cifras de personas con discapacidad que no acceden a una educación adecuada son preocupantes, lo que se suma a otras formas de exclusión social, como el desplazamiento forzado y la migración. La solución radica en una efectiva articulación de la educación inclusiva con las prácticas institucionales, entendiendo esta, como adaptable a las necesidades de todos los estudiantes. Sin embargo, se requiere una reflexión sobre los obstáculos y limitaciones presentes tanto en la normativa como en la práctica educativa (DANE, 2020).

Para el grupo evaluador de este Estudio Sectorial, la evidencia empírica muestra que las dificultades inherentes a los procesos de inclusión educativa no solo se manifiestan en el papel, sino también en la realidad de las aulas como se evidenciará más adelante.

Actualmente, existe una intersección entre la integración y la inclusión escolar, donde la atención se centra en estudiantes con discapacidad, pero se tiende a limitar este grupo a ciertas discapacidades, dejando de lado otras necesidades educativas. Es fundamental analizar las orientaciones técnicas y administrativas del Estado colombiano en busca de posibles obstáculos para la comprensión e implementación de políticas inclusivas. Esto requiere un acompañamiento técnico y pedagógico que promueva una sinergia entre la normativa y las prácticas educativas, avanzando hacia un sistema más inclusivo. La población estudiantil con discapacidad enfrenta un alto riesgo de exclusión, agravado por la falta de reconocimiento y apoyo social hacia la diversidad humana. Este riesgo se extiende a otros grupos con necesidades educativas diversas, aumentando la demanda de procesos inclusivos en contextos donde estas realidades no son

comprendidas ni abordadas adecuadamente. En consecuencia, es necesario reconocer y abordar las inequidades sociales que afectan a estas poblaciones, equiparando su importancia a la de otras minorías sociales.

4.1.1. Consideraciones Conceptuales

El concepto de discapacidad ha evolucionado a lo largo del tiempo, reconociéndola como un fenómeno que resulta de la interacción entre las limitaciones individuales y las barreras sociales y ambientales. A pesar de este enfoque que reconoce la discapacidad como ajena a la persona, persisten prácticas de exclusión en diversos ámbitos como lo social, laboral y escolar. La Ley Estatutaria 1618 de 2013 en Colombia define a la persona con discapacidad como aquella que enfrenta deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que, al interactuar con diversas barreras, incluidas las actitudinales, pueden impedir su participación plena en la sociedad en igualdad de condiciones. Este cambio de paradigma ha generado discusiones sobre la terminología y las implicaciones asociadas, destacando el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos con plena participación en todos los contextos.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN 2017), reconoce al estudiante con discapacidad como un individuo en constante desarrollo y transformación, enfrentando limitaciones significativas que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena en la sociedad. Estas barreras pueden ser de naturaleza actitudinal, derivadas de falsas creencias, desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras, en concordancia con los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.

Yupanqui et al (2016) plantea, la importancia del lenguaje inclusivo para personas con discapacidad, teniendo en cuenta que, a lo largo de la historia, han surgido distintas perspectivas sobre la educación de las personas con discapacidad. La pedagogía terapéutica, surgida a finales del siglo XIX y principios del XX, clasificaba a las personas según su deficiencia y debatía sobre si la responsabilidad recaía en los médicos o los pedagogos. Posteriormente, la tendencia psicométrica, con la creación de pruebas de inteligencia, dio paso a la educación especializada y la aparición de escuelas especiales para personas con "retraso mental".

A pesar de los avances que significó la educación especializada, también fue objeto de críticas debido a su tendencia a concentrar a los estudiantes rechazados por el sistema regular, generando segregación y marginación. El Informe Warnock (1979) marcó un cambio significativo al promover el concepto de "normalización" y la integración escolar y social, abolir la clasificación de minusvalías y reconocer las necesidades educativas especiales de cada individuo, sin etiquetar ni categorizar.

En el ámbito de la educación inclusiva, se identifican diversos desafíos que involucran a la educación, la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto. Estos desafíos incluyen la escasez de recursos financieros, la socialización ideológica, la situación política nacional y las implicaciones institucionales. Es crucial documentar e impulsar iniciativas inclusivas para

asegurar su continuidad y generar consensos sobre la educación inclusiva, abordando aspectos como la capacitación docente, la infraestructura escolar y las políticas educativas.

4.1.2. Educación inclusiva y su relación con el currículo

El reconocimiento de la educación inclusiva conlleva implícitamente la consideración de la educación como un derecho humano fundamental. Este reconocimiento se remonta a la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 y se reitera en la Convención de los Derechos del Niño en 1989. La Declaración Mundial sobre Educación para todos de Jomtien en 1990 amplía esta conceptualización al definir la educación como la transmisión y enriquecimiento de valores culturales y morales comunes. La Declaración de Incheon en 2015 otorga a la educación un valor humanístico integral que abarca todos los aspectos individuales de la persona. Estos principios son fundamentales en el marco de la educación inclusiva y son considerados por el marco DUA (Diseño Universal de Aprendizaje).

La filosofía que respalda la educación inclusiva busca prevenir el fracaso y la exclusión. Este enfoque ha sido respaldado por la UNESCO en varios documentos, como la Declaración Mundial sobre "Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje" y la Conferencia Mundial de Salamanca sobre "Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad". Estos documentos subrayan que la inclusión se basa en la valoración, aceptación y respeto genuino de las diferencias individuales de los estudiantes, considerando la diversidad como un aspecto enriquecedor del grupo.

La educación inclusiva surge como una respuesta a modalidades anteriores de escolarización, como la exclusión, la segregación y la integración, que no tenían en cuenta el contexto familiar y escolar del educando. En contraste, la inclusión representa un cambio cultural, político y pedagógico que busca una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes. En este contexto, la relación entre la educación inclusiva y el currículo es estrecha.

4.1.3. El Diseño Universal de Aprendizaje y su relación con el Currículo

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se basa en el concepto arquitectónico de diseño universal propuesto por Ronald Mace en los años 80, que tenía como objetivo adaptar los espacios considerando las necesidades individuales de las personas (Story, M, et al. 1998; Griful-Freixenet, et al, 2020). En el ámbito educativo, el DUA se desarrolló para permitir que los estudiantes con discapacidad accedan al currículo general de las instituciones. Este enfoque implica considerar las habilidades y diferencias únicas de los estudiantes y capacitar a los docentes para diseñar currículos accesibles y entornos de aprendizaje enriquecidos para una amplia gama de estudiantes (Alba, 2019; Al-Azawei, Serenelli & Lundqvist, 2016; Griful-Freixenet, et al, 2020). Por lo cual, el currículo debe ser una propuesta educativa flexible y accesible, construida según las necesidades socioculturales del entorno, con el objetivo de promover el máximo desarrollo de capacidades y competencias en todos los estudiantes. Para garantizar esto, se requiere un Proyecto Educativo de centro inclusivo que refleje un compromiso real con

un nuevo estilo educativo, basado en la participación y la democracia. La legislación educativa, debe promover un diseño curricular flexible y equitativo que responda a la diversidad de los estudiantes.

En Colombia, el DUA está contemplado en la Ley 1346 del 2009 y se define como un conjunto de principios y estrategias que aumentan las oportunidades de aprendizaje y guían a los maestros en la formulación de metodologías flexibles que abordan la diversidad en el aula y aplican conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, el aprendizaje cooperativo y la neurociencia (Magallanes 2011; MEN, s.f). Segura & Quirós (2019) plantean que, uno de los objetivos clave del DUA es anticipar las necesidades de los estudiantes y realizar modificaciones desde el inicio del proceso de aprendizaje, centrando así la educación en adaptar el entorno de aprendizaje a las necesidades del estudiante.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se posiciona como una estrategia para promover la inclusión en el ámbito educativo. Este enfoque, según Cortes et al (2022), integra la neurociencia, la investigación educativa y las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) en la concepción de un currículo flexible. Los siete fundamentos que sustentan el Diseño Universal DU (Igualdad de uso, El diseño es útil y alcanzable a personas con diversas capacidades, Uso Flexible, Uso simple y funcional, Información comprensible, Tolerancia al error, Bajo esfuerzo físico, Dimensiones apropiadas) están interrelacionados entre sí y hacen del DUA un enfoque inspirado en el movimiento de la educación inclusiva, que según Casanova (2011), es el único modelo acorde con las demandas de una sociedad democrática. El DUA concibe un currículo basado en el derecho de todos los estudiantes a la educación, en consonancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

La diversidad inherente a los contextos educativos, según Alba Pastor (2019) y Muntaner (2000), es abordada por el DUA, que parte de los intereses, expectativas, motivaciones y estilos de aprendizaje de los estudiantes para diseñar un currículo individualizado. Los docentes, como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben proporcionar modelos de currículo adaptados a cada individuo (López 2012), promoviendo un enfoque educativo accesible, contextualizado y flexible.

El DUA, respaldado por el movimiento del Diseño Universal (DU), busca personalizar el acceso a la educación mediante un currículo adaptado a las necesidades de cada estudiante. Esto implica una dirección hacia la inclusión efectiva, alejándose de los currículos estándar que no consideran las particularidades de cada escolar.

El uso de medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso educativo, como sugiere Núñez et al. (2020) y Alba Pastor (2012), se presenta como una herramienta para potenciar el aprendizaje y permitir el acceso al currículo. Sin embargo, se destaca que la tecnología no es un elemento indispensable para implementar el DUA, según las pautas del Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2011).

Por lo tanto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se fundamenta en la inclusión educativa como un enfoque pedagógico dinámico que busca eliminar cualquier forma de exclusión a través de un currículo flexible en términos de objetivos, métodos, materiales y evaluación. De este modo, el DUA rechaza los currículos estandarizados, los cuales están desconectados del contexto real y no satisfacen las necesidades de los niños, careciendo de significado para ellos y limitando su desarrollo personal (Cortés, 2022). Esta nueva propuesta curricular sirve como base para organizar la respuesta a la diversidad a nivel estatal, autonómico e incluso a nivel de centro educativo (Trens, 2007).

En resumen, tomando como punto de partida los principios del DUA y su relación con el currículo, este estudio analiza, en el ámbito colombiano, la presencia de estos principios en la normativa educativa que regula y desarrolla los currículos de Educación Primaria a nivel estatal; también identifica las interacciones entre los diferentes principios dentro del currículo.

4.1.4. Contexto y Avances Normativos en la Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad

La discapacidad representa una situación que requiere una atención especial por parte del Estado. A lo largo del tiempo, se han evidenciado progresos normativos y jurisprudenciales en favor de los derechos de las personas con discapacidad. La discapacidad, independientemente de sus causas patológicas, impone limitaciones significativas en la vida cotidiana y social de quienes la experimentan, justificando así una intervención estatal clara.

Las responsabilidades asignadas a los Estados modernos, en lo que respecta a la protección de las personas con discapacidad, se han consolidado como parte de sus funciones normativas habituales, influidas por diversas corrientes internacionales. Específicamente, se destacan los instrumentos emanados del derecho internacional público que han otorgado un reconocimiento especial a los derechos de las personas con discapacidad, evidenciando avances sólidos en su protección a nivel internacional.

4.1.4.1. La Implementación de la Educación Inclusiva y su Recepción en Colombia

La implementación de la educación inclusiva ha sido una tendencia destacada en el ámbito internacional en materia de derechos educativos para personas con discapacidad. Colombia ha recibido esta tendencia de manera gradual, siendo la Corte Constitucional la primera en reconocerla como un derecho amparado para esta población. La Corte Constitucional ha experimentado variaciones en su jurisprudencia sobre la educación inclusiva, pasando de un enfoque inicial que favorecía la segregación a uno que reconoce las tendencias internacionales de inclusión como medio de protección del derecho a la educación⁶.

⁶ Las orientaciones de la ONU respecto a los derechos de las personas con discapacidad han referenciado a Colombia en las metodologías de abordaje en el tratamiento de la política pública para las personas con discapacidad.

4.1.4.2. Acciones Afirmativas de Protección para la Población con Discapacidad

En el ámbito de la protección de los derechos de las personas con discapacidad, la Corte Constitucional ha desempeñado un papel fundamental en las últimas décadas. A través de sus sentencias y autos, la Corte ha desarrollado un sólido sistema de protección de los derechos de las personas con discapacidad, extendiendo su acción a diversos ámbitos como la salud, la educación, la recreación y la niñez. Sin embargo, las necesidades de protección constitucional de esta población requieren estrategias que puedan aplicarse de manera más amplia y efectiva⁷.

4.1.4.3. Trayectoria normativa: Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en Colombia.

En el devenir normativo de Colombia, la Constitución Política de 1991 se erige como la piedra angular que sienta las bases para una sociedad justa e inclusiva. Sus artículos 3, 13, 47, 54 y 68 establecen los principios fundamentales que respaldan la igualdad de derechos y la protección de la diversidad, sentando así los cimientos para el reconocimiento y garantía de la educación inclusiva. El año 1994 marca un hito con la Ley 115, la "Ley General de Educación", que en su Capítulo 1 y, específicamente, en los artículos 46 y 49 del Título III - Capítulo 5, delinean las pautas para la inclusión educativa de personas con discapacidad. Simultáneamente, el Decreto 369 de 1994 redefine la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos (INCI), consolidando un enfoque inclusivo. El año 1996 se caracteriza por la promulgación de la Ley 324, que aborda normas para la población sorda, y el Decreto 2082, que reglamenta la atención educativa para personas con capacidades excepcionales. En 1997, la Ley 361 establece mecanismos de integración social y el Decreto 2369 parcialmente reglamenta la Ley 324 de 1996.

El 2000 trae consigo la Ley 582, definiendo el deporte asociado para personas con limitaciones. En 2003, la Resolución 2565 establece parámetros para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. El Documento CONPES Social 80 en 2004 sienta las bases para la "Política Pública Nacional de Discapacidad". El 2005 enfoca la equidad con el Decreto 1538 y la Ley 982, dirigidas a personas sordas y sordociegas. El Código de la Infancia y la Adolescencia llega en 2006 mediante la Ley 1098. La década del 2000 cierra con la Ley 1145 en 2007, organizando el Sistema Nacional de Discapacidad. En 2009, la Ley 1287 adiciona la Ley 361, la Ley 1346 aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y el Decreto 366 reglamenta el servicio de apoyo pedagógico. La Ley 1306 protege a personas con discapacidad mental.

El 2013 consolida la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social con el Documento CONPES Social 166 y la Ley Estatutaria 1618, que garantiza los derechos de personas con discapacidad. El Decreto 1075 de 2015 unifica las normas educativas. Finalmente,

⁷ A través de la Ley estatutaria 1618 de 2013 se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, de lo cual se han generado diferentes sentencias por parte de la corte que ha contribuido a madurar cada vez más la política pública en materia de educación inclusiva y de necesidades educativas especiales.

en 2017, el Decreto 1421 reglamenta la atención educativa en el marco de la educación inclusiva, demostrando el compromiso continuo de Colombia con la construcción de una sociedad inclusiva a través de la educación.

4.1.4.3.1. La Ley Estatutaria 1618 de 2013 y su Impacto en los Derechos Educativos de las Personas con Discapacidad

Las leyes estatutarias, al otorgar funciones específicas, se consideran instrumentos que moldean la política pública en áreas particulares de intervención. La Ley 1618 de 2013 refleja aspectos prestacionales de los derechos de las personas con discapacidad, estableciendo tanto un reconocimiento como una imposición de mandatos a la administración pública para desarrollar políticas específicas en cumplimiento de esta normativa. Esta ley representa un avance significativo en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, abordando temas como los derechos de los niños, la habilitación y rehabilitación integral, la salud, la educación, la protección social, el acceso y la accesibilidad, el transporte, la información y comunicaciones, la cultura, la recreación y el deporte.

Además de reconocer y describir estos derechos educativos, las leyes estatutarias también han establecido mecanismos presupuestales para garantizar la asignación continua de recursos necesarios para implementar las políticas públicas correspondientes. La Ley 1618 de 2013 incluye disposiciones que aseguran la asignación de recursos para la atención educativa de personas con discapacidad, el adecuado uso de estos recursos, el diseño de incentivos para instituciones de educación superior, la priorización de recursos para capacitación docente y la asignación de recursos para programas educativos que utilicen tecnologías de la información y la comunicación.

4.1.4.3.2. Decreto 1421 de 2017

El Estado tiene cuatro responsabilidades específicas en relación con el derecho a la educación inclusiva, según lo establecido en el decreto 1421 de 2017, para cumplir con lo dispuesto por el artículo 11 de la ley 1618 de 2013. La primera obligación es la asequibilidad, la cual se logra a través de la diversificación de la oferta educativa, que incluye educación general, bilingüe bicultural, hospitalaria y para adultos. La segunda responsabilidad, accesibilidad, requiere que los entornos escolares sean accesibles tanto a nivel curricular como físico. La tercera obligación, adaptabilidad, se garantiza mediante la promoción de la permanencia en el sistema educativo. Por último, la obligación de aceptabilidad se refiere a la calidad de la educación ofrecida.

4.2. Decreto 1421 de 2017 – En el contexto del Estudio Sectorial

El Decreto 1421 de 2017, expedido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, marcó un hito significativo en el ámbito de la educación inclusiva y la atención a la población con

discapacidad en el sistema educativo del país. Esta legislación establece un marco normativo sólido y comprometido con la garantía de los derechos educativos de las personas con discapacidad, reconociendo su igualdad de oportunidades y su pleno acceso a una educación de calidad.

4.2.1. Breve descripción del Marco Normativo del Decreto 1421 de 2017

El Decreto 1421 de 2017, emitido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, reglamentó las responsabilidades de un conjunto de actores, entre ellas, las instituciones educativas, ya sean públicas o privadas. Este decreto establece una serie de obligaciones, entre las cuales se destaca la integración del enfoque de Educación Inclusiva y el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA) en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este marco normativo hace referencia específica a la implementación de los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR). Estos planes están diseñados para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, considerando su ritmo de aprendizaje. La finalidad de estos PIAR es proporcionar estrategias de estudio que permitan la participación activa del estudiante en el entorno escolar sin necesidad de su exclusión del ambiente escolar.

El PIAR se presenta como una herramienta esencial para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el caso de estudiantes con discapacidad. Este proyecto se desarrolla a lo largo del año académico y debe llevarse a cabo en colaboración con los demás estudiantes de la misma clase. De manera mínima, un PIAR debe abordar los siguientes aspectos.

- i. Descripción del contexto general del estudiante dentro y fuera del establecimiento educativo (hogar, aula, espacios escolares y otros entornos sociales);
- ii. Valoración pedagógica;
- iii. Informes de profesionales de la salud que aportan a la definición de los ajustes;
- iv. Objetivos y metas de aprendizaje que se pretenden reforzar;
- v. Ajustes curriculares, didácticos, evaluativos y metodológicos para el año electivo, si se requieren;
- vi. Recursos físicos, tecnológicos y didácticos, necesarios para el proceso de aprendizaje y la participación del estudiante y;
- vii. Proyectos específicos que se requieran realizar en la institución educativa, diferentes a los que ya están programados en el aula, y que incluyan a todos los estudiantes;
- viii. Información sobre alguna otra situación del estudiante que sea relevante en su proceso de aprendizaje y participación y;
- ix. Actividades en casa que darán continuidad a diferentes procesos en los tiempos de receso escolar.

El Decreto 1421 de 2017 también estipuló las obligaciones:

- i. De las Secretarías de Educación o la entidad que haga sus veces a nivel territorial,
- ii. De los establecimientos educativos públicos y privados, y,

iii. De la familia, de cara a la materialización eficaz y efectiva de la educación inclusiva.

En ese sentido, el artículo 2.3.3.5.2.3.1 determinó que corresponde a las Secretarías de Educación o a las Entidades Certificadas en Educación (ETC) que hagan sus veces a nivel territorial, entre otras:

- Asesorar a las familias de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad sobre la oferta educativa disponible en el territorio y sus implicaciones frente a los apoyos.
- Articular con la secretaría de salud de cada jurisdicción, o quien haga sus veces, los procesos de diagnóstico, informes del sector salud, valoración y atención de los estudiantes con discapacidad.
- Prestar asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos educativos públicos y privados en lo relacionado con el ajuste de las diversas áreas de la gestión escolar, para garantizar una adecuada atención a los estudiantes matriculados y ofrecerles apoyos requeridos, en especial en la consolidación de los PIAR en los Plan de Mejoramiento Institucional (PMI);
- La creación, conservación y evolución de las historias escolares de los estudiantes con discapacidad;
- La revisión de los manuales de convivencia escolar para fomentar la convivencia y generar estrategias de prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación en razón a la discapacidad de los estudiantes.

En la misma disposición normativa se estableció que los centros educativos públicos y privados, deben contribuir con la identificación de las circunstancias de desarrollo diferentes o las situaciones de discapacidad que presenten los estudiantes y, en pro de ellos, agregar un enfoque de educación inclusiva, estando constantemente en contacto con las familias o acudientes del alumno, ajustando los manuales de convivencia y previniendo cualquier caso de exclusión o discriminación. En concreto el literal c del artículo 2.3.3.5.2.3.1 del Decreto 1421 de 2017, entre otras obligaciones, establece para las Instituciones educativas:

- i. Contribuir a la identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes.
- ii. Reportar en el SIMAT a los estudiantes con discapacidad en el momento de la matrícula, el retiro o el traslado.
- iii. Garantizar la articulación de los PIAR con la planeación de aula y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).
- iv. Hacer seguimiento al desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad de acuerdo con lo establecido en su sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con la participación de los docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes, o quienes hagan sus veces en el establecimiento educativo.

Respecto de los familiares el artículo 2.3.3.5.2.3.12 expone que les corresponde realizar la matrícula anual del estudiante, cumplir y firmar los acuerdos establecidos en el PIAR, así como

tener disponibilidad para mantener un diálogo con los demás actores que intervienen en el proceso de inclusión. Específicamente, la norma, entre otros aspectos, refiere:

- i. Adelantar anualmente el proceso de matrícula del estudiante con discapacidad en un establecimiento educativo.
- ii. Aportar y actualizar la información requerida por la institución educativa que debe alojarse en la historia escolar del estudiante con discapacidad.
- iii. Cumplir y firmar los compromisos señalados en el PIAR y en las actas de acuerdo, para fortalecer los procesos escolares del estudiante.
- iv. Realizar veeduría permanente al cumplimiento de lo establecido en la presente sección y alertar y denunciar ante las autoridades competentes en caso de incumplimiento.

En lo que respecta a la responsabilidad familiar, tanto la jurisprudencia constitucional como la legislación vigente han establecido que la familia, como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de sus hijos, tiene la obligación de buscar y recibir orientación sobre la educación de sus hijos. Además, se espera que los padres participen activamente en el Consejo Directivo, asociaciones o comités escolares para supervisar la prestación adecuada del servicio educativo y contribuir solidariamente con la institución educativa en la formación de sus hijos, entre otras responsabilidades.

El derecho fundamental a la educación abarca diversas facetas y componentes con el objetivo de moldear el sistema educativo de manera que pueda atender las necesidades particulares de los estudiantes. Esto se logra a través de la implementación de ajustes razonables que consideren los distintos ritmos académicos, eliminando así concepciones discriminatorias. Este enfoque busca prevenir la deserción escolar y, en última instancia, mejorar los resultados del aprendizaje.

La jurisprudencia constitucional, desde sus primeras decisiones, como la sentencia T-492 de 1992, ha establecido que la sociedad debe garantizar que, frente a la diversidad de estudiantes, prevalezcan manifestaciones de respeto, apoyo y comprensión en el ámbito educativo. La educación se percibe como un instrumento de cambio, igualdad y democracia, lo que implica que la educación inclusiva debe rechazar la segregación o el aislamiento de personas con necesidades diferentes.

La sentencia T-255 de 2001 solicitó la opinión de profesionales especializados en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), quienes identificaron las características más relevantes de este trastorno, como la desatención, hiperactividad e impulsividad, la manifestación temprana de los síntomas, su impacto en el entorno escolar y la alteración del funcionamiento social, académico y ocupacional del paciente. Se observó que el comportamiento de los estudiantes con TDAH perturba la dinámica de las clases, lo que a menudo conduce a sanciones severas y, en algunos casos, al retiro de la institución educativa. Esto resulta en la oposición a las autoridades, bajo rendimiento académico y aislamiento social debido a la estigmatización.

La sentencia T-390 de 2011 extrajo conclusiones basadas en la jurisprudencia constitucional sobre el TDAH, destacando que este trastorno conlleva discriminación, ya que los docentes a menudo ignoran su naturaleza clínica, y la sociedad en general no comprende completamente sus implicaciones. La desescolarización de estudiantes con TDAH va en contra del deber de solidaridad de la familia, la sociedad y el Estado. Además, el aislamiento de estos estudiantes priva a la sociedad de individuos valiosos que pueden contribuir con sus habilidades y conocimientos al desarrollo y la cultura social. Las personas con TDAH son objeto constante de estigmatización, maltrato, incompreensión y discriminación. La sentencia enfatiza que las reglas de comportamiento en las escuelas deben ser diferentes para los estudiantes con TDAH en comparación con los simples transgresores de las normas.

Las sentencias T-488 y T-581 de 2016 resaltaron la importancia del enfoque inclusivo, que involucra a toda la sociedad y rechaza la idea de que una condición médica, sensorial, física o psicológica deba servir de base para negar a una persona un trato digno, justo y equitativo. La educación inclusiva reconoce la diversidad y rompe con los paradigmas de normalidad impuestos socialmente.

La sentencia T-120 de 2019 subrayó la necesidad de superar obstáculos para la integración de todos los estudiantes a través de la implementación de ajustes razonables que garanticen un ambiente escolar propicio para el desarrollo cognitivo y personal de todos los estudiantes, no solo para aquellos con necesidades especiales. Se estableció que el derecho a la educación inclusiva no debe perjudicar a otros estudiantes obligándolos a permanecer en un ambiente tosco, indeseado y de riesgo. En la misma línea, se hizo hincapié en la proporcionalidad de las sanciones con respecto a los actos cometidos, lo que implica que las medidas correctivas deben ser adecuadas para el desarrollo y la madurez de cada estudiante. En conclusión, el TDAH es un trastorno reconocido oficialmente que puede cambiar en su manifestación a lo largo de la vida. La falta de atención a estos estudiantes tiene graves consecuencias para ellos y para la sociedad en general. Esto subraya la importancia de la responsabilidad compartida de las familias, las escuelas y las autoridades estatales en el manejo de personas con este tipo de trastornos.

Por su parte el Artículo 2.3.3.5.2.2.1, relativo a los recursos financieros para la atención educativa de personas con discapacidad. El Ministerio de Educación Nacional se compromete a promover la prestación eficiente y oportuna de servicios educativos en el sector oficial para la población con discapacidad. Esto se llevará a cabo mediante el uso de recursos asignados a través del Sistema General de Participaciones destinados a la atención de cada estudiante registrado en el sistema de matrícula SIMAT. Con este propósito, se contempla un aumento del 20% o un porcentaje adicional, según la disponibilidad presupuestal en cada período fiscal. La determinación de estos porcentajes adicionales se basará en los niveles y zonas geográficas, y se revisará anualmente por parte del Gobierno Nacional. Frente a este tema relacionado con el reconocimiento del 20% adicional, el Ministerio de Educación Nacional en su respuesta del oficio radicado No. 2024-EE-010468 refiere:

“...es anterior a la expedición del Decreto 1421 de 2017. Este porcentaje se viene reconociendo desde 2008 con el Documento de Distribución del CONPES Social 112 de 2008, con el cual se dio inicio a este reconocimiento del 20% adicional a la tipología, para costear los apoyos educativos especiales que requieren los estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y media con discapacidad, que son financiados con recursos de la participación para educación del Sistema General de Participaciones - SGP. Este porcentaje se definió en función de la disponibilidad de la bolsa de recursos en educación y del costo que en esos momentos se reconocía por el Ministerio de Educación Nacional desde el programa de educación especial. Es importante señalar que el 20% es adicional a la tipología definida para cada vigencia, lo que significa que a cada entidad territorial certificada en educación que cuenta con población en condiciones de discapacidad recibe el valor de su tipología más el 20% adicional de ese valor.”

De acuerdo con la información de la población escolar con discapacidad para los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria, y Media registrada en SIMAT, con fecha de corte noviembre 2023, la CGR realiza una estimación de los costos adicionales autorizados para la prestación del servicio educativo de esta población.

Para este propósito, en 2023 se tomó el valor por alumno que se destina a financiar la prestación del servicio educativo, de acuerdo a las tipologías educativas que define la Nación, atendiendo los niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y media en sus diferentes modalidades) y las zonas urbana y rural, para todo el territorio nacional (Documento de Distribución SGP-73-2023). Adicionalmente, para estimar el valor total de la prestación del servicio de la población con discapacidad se calculó el 20% para los estudiantes reconocidos en el SIMAT con algún tipo de discapacidad.

En este orden de ideas, para el año 2023, se concluye que se destinaron de manera adicional, \$71.951 millones de pesos para la atención de la población con discapacidad en la zona urbana y \$24.013 millones en la zona rural, sobre los cuales no se puede determinar si cumplieron el propósito de mitigar y solventar las deficiencias en la prestación del servicio educativo para esta población como se observará más adelante.

4.2.2. Introducción a la cadena de valor

De acuerdo con lo descrito en el numeral anterior y, para comprender plenamente la cadena de valor asociada al Decreto 1421, es esencial explorar su estructura, propósito y las acciones que impulsa en el ámbito educativo. Este decreto va más allá de ser una simple normativa; representa un compromiso profundo con la inclusión y la diversidad en las aulas, transformando la manera en que se aborda la educación de estudiantes con discapacidad en Colombia.

En este contexto, la cadena de valor del Decreto 1421 de 2017 se extiende desde la asignación de recursos financieros por parte del Gobierno Nacional - Artículo 2.3.3.5.2.2.1- hasta la implementación de Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) - literal c del artículo 2.3.3.5.2.3.1-, la capacitación de docentes, la adaptación de infraestructuras y la

participación activa de las familias. Cada uno de estos elementos contribuye a la creación de un entorno educativo inclusivo y equitativo, aspectos que son evaluados en las auditorías de cumplimiento -a desarrollar más adelante- y que se erigen como un análisis de campo que permitirá comprender este escenario.

4.2.3. Cadena de Valor

La teoría del cambio busca sustentar cómo las actividades llevadas a cabo producen una serie de resultados que contribuyen en el alcance de los impactos finales previstos; esta se puede elaborar para cualquier nivel de intervención (acontecimiento, proyecto, programa, política y/o estrategia). Esta teoría parte de un análisis de la situación a evaluar, identificando un problema al cual la intervención busca hacer frente, sus causas y consecuencias; las oportunidades (sinergias con otras iniciativas o recursos disponibles) y cómo se va a pasar de la situación presente a la deseada, debe explicar cómo funciona un programa o una intervención (Rogers, 2014). Así, existen diversas maneras de graficar y/o representar una teoría del cambio. “La cadena de resultados representa la teoría del cambio mediante una serie de cuadros, como el siguiente:”

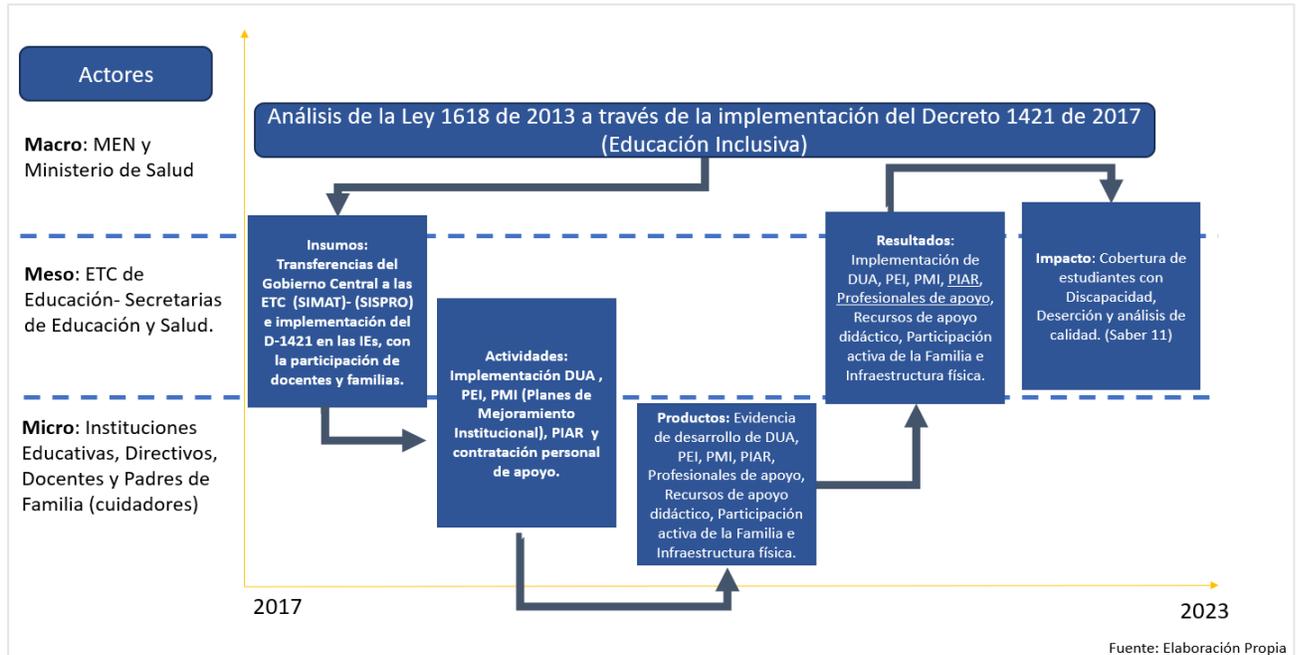
Ilustración 1. Teoría de Cambio metodología



Fuente: Rogers, P. (2014). La teoría del cambio, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 2, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.

De esta forma, la evaluación de la implementación del Decreto 1421 de 2017 a nivel nacional, a través de auditorías de cumplimiento en todos los departamentos de Colombia, se basó en la recopilación de datos que permiten analizar el grado de adhesión y ejecución de las disposiciones establecidas en dicho decreto. Este proceso se puede estructurar siguiendo los componentes clave de la teoría del cambio.

Ilustración 2. Cadena de Valor



Fuente: Elaboración propia de la CGR.

Insumos de la Implementación:

La implementación del Decreto 1421 de 2017 en Colombia, que regula la educación inclusiva para la población con discapacidad, implica una serie de insumos clave para asegurar su éxito. Estos insumos involucran tanto recursos asignados por la nación como la participación activa de diversos actores en el proceso. A continuación, analizaremos estos elementos esenciales:

- **Recursos Financieros:** Uno de los insumos fundamentales consiste en la asignación de recursos financieros por parte del Gobierno Nacional a través del Sistema General de Participaciones (SGP)⁸. Estos recursos están destinados a las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) con el propósito de garantizar la atención educativa de la población con discapacidad. Estos fondos desempeñan un papel esencial en la implementación de programas y proyectos orientados hacia la inclusión educativa. Asimismo, son vitales para la capacitación de docentes y la adaptación de infraestructuras. En este sentido, por cada estudiante con discapacidad registrado en el Sistema de Matrícula SIMAT para lo cual el MEN⁹:

⁸ No obstante, la participación en Educación del Sistema General de Participaciones no es una fuente exclusiva para atender las necesidades de niños y niñas con discapacidad, en este sentido, las entidades territoriales cuentan con otras fuentes de financiación como lo son recursos propios o Libre Destinación de Propósito General del SGP, con las cuales pueden concurrir para atender estas necesidades.

⁹ Respuesta del Ministerio de Educación Nacional relativa al registro de estudiantes con discapacidad en el SIMAT. Radicado No. 2023-EE-334502.

“(…) ha dispuesto la colección “promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad”, en el marco de la educación inclusiva y de calidad que tiene por objetivo presentar un conjunto de orientaciones tendientes a promover el desarrollo integral, la participación activa y la promoción de los aprendizajes en el proyecto de vida de niñas, niños y adolescentes con discapacidad que favorezcan las trayectorias educativas completas. La colección está conformada por cartillas dirigidas a los diferentes actores del sector educativo, en las que se abordan temáticas fundamentales para la atención educativa de la población con discapacidad, entre ellas se encuentra: Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). En esta cartilla se describen los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta para el reporte de los registros en SIMAT, se detallan los documentos que deben solicitarse para certificar la discapacidad de una niña, niño o adolescente, de acuerdo con las categorías establecidas en la Resolución 113 de 2020 expedida por el Ministerio de Salud y Protección Social”¹⁰.

- Entidades Territoriales Certificadas (ETC): Las ETC son las unidades administrativas encargadas de recibir los recursos y llevar a cabo la gestión y ejecución de políticas educativas a nivel regional. Su participación es crucial, ya que deben elaborar un *Plan Progresivo de Implementación*, identificando la situación actual de la población con discapacidad en sus territorios y diseñando estrategias para su incorporación efectiva al sistema educativo inclusivo.
- Secretarías de Educación: A nivel departamental o municipal, las Secretarías de Educación desempeñan un papel fundamental en la implementación del Decreto 1421. Deben coordinar y supervisar las acciones llevadas a cabo en las instituciones educativas de su jurisdicción, garantizando que se cumplan las políticas de inclusión y que los recursos asignados se utilicen de manera eficiente.
- Secretarías de Salud: A nivel departamental o municipal, las Secretarías apoyan el acompañamiento de la población con discapacidad, capacitación a rectores, padres de familia, profesores entre otros, y, adecuada certificación como caracterización de los niñas, niños y adolescentes con discapacidad.
- Instituciones Educativas: Las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, son el lugar donde se materializa la educación inclusiva. Estas instituciones deben adaptar sus prácticas pedagógicas, infraestructuras y recursos para garantizar que todos los

¹⁰ Para ser incluido dentro del Sistema de Información, debería haber una valoración por parte del Ministerio de Salud y Protección Social, por medio del Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (RLCPD); actualmente liderado por el Ministerio de Salud, de acuerdo con la Resolución 113 de 2020. [Normograma SNS - Resolución 113 de 2020 MSPS \(supersalud.gov.co\)](#) y la Resolución 1239 de 2022 (Julio 21). Por la cual se dictan disposiciones en relación con el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad [Resolución 1239 de 2022 Ministerio de Salud y Protección Social - Gestor Normativo - Función Pública \(funcionpublica.gov.co\)](#)

estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad, puedan acceder a una educación de calidad en un entorno inclusivo.

- **Docentes:** Los profesores son actores fundamentales en la implementación del Decreto 1421. Deben recibir formación en educación inclusiva y estar preparados para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. Esto implica la adaptación de estrategias pedagógicas, la provisión de apoyos y ajustes razonables, y la promoción de un ambiente inclusivo en el aula.
- **Padres de Familia:** La participación activa de los padres de familia es esencial. Ellos deben estar informados sobre los derechos y necesidades de sus hijos con discapacidad y colaborar estrechamente con las instituciones educativas para garantizar el acceso a una educación inclusiva y de calidad.
- **Organizaciones y Expertos en Discapacidad:** Estas entidades y profesionales juegan un papel importante al proporcionar asesoramiento, capacitación y apoyo técnico en temas relacionados con la discapacidad y la inclusión educativa. Su experiencia contribuye al diseño de políticas y programas efectivos.

Actividades:

El Decreto 1421 de 2017, emitido por el Ministerio de Educación Nacional, establece una serie de actividades fundamentales para garantizar la implementación de la Educación Inclusiva y el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA) en las instituciones educativas públicas y privadas. Estas actividades son esenciales para cumplir con los deberes establecidos en el decreto y asegurar que los estudiantes con discapacidad reciban una educación de calidad. A continuación, se detallan las actividades clave:

- **Incorporación del enfoque de Educación Inclusiva y DUA en el Proyecto Educativo Institucional (PEI):** Las instituciones educativas deben revisar y ajustar sus PEI para incluir el enfoque de Educación Inclusiva y DUA. Esto implica la revisión de políticas, prácticas y recursos para garantizar la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades.
- **Desarrollo de Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR):** Para atender las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad, se deben crear los PIAR. Estos planes contienen elementos esenciales como la descripción del contexto del estudiante, valoración pedagógica, informes de profesionales de la salud, objetivos y metas de aprendizaje, ajustes curriculares, recursos necesarios, proyectos específicos y actividades en casa para el seguimiento del proceso de aprendizaje¹¹.
- **Asesoramiento a las familias:** Las Secretarías de Educación o entidades territoriales certificadas deben proporcionar asesoramiento a las familias de estudiantes con discapacidad sobre la oferta educativa disponible en el territorio y los apoyos necesarios.

¹¹ Aspecto crucial evaluado por parte de la Contraloría General de la República en 2023, de acuerdo a los ejercicios de control fiscal micro, por medio de auditorías de cumplimiento lideradas por la Contraloría Delegada para el Sector Educación, Ciencia y Tecnología, Cultura, Recreación y Deporte.

- Articulación con la Secretaría de Salud: Las entidades educativas deben coordinar con la Secretaría de Salud de su jurisdicción para realizar procesos de diagnóstico, informes de salud, valoración y atención de los estudiantes con discapacidad.
- Asistencia técnica y pedagógica a las instituciones educativas: Las Secretarías de Educación deben prestar asistencia técnica y pedagógica a las instituciones educativas en la adaptación de áreas de gestión escolar, incluyendo la consolidación de los PIAR en los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI).
- Creación y mantenimiento de historias escolares: Las Secretarías de Educación deben garantizar la creación, conservación y seguimiento de las historias escolares de los estudiantes con discapacidad.
- Revisión de manuales de convivencia escolar: Las entidades educativas deben revisar los manuales de convivencia escolar para promover la convivencia y prevenir la exclusión o discriminación basada en la discapacidad de los estudiantes.
- Reporte en el SIMAT: Las instituciones educativas deben reportar en el Sistema de Matrícula SIMAT a los estudiantes con discapacidad en el momento de la matrícula, el retiro o el traslado.
- Seguimiento al desarrollo y aprendizaje: Se debe realizar un seguimiento constante al desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad, con la participación de docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes.
- Participación activa de las familias: Las familias tienen el deber de realizar la matrícula anual del estudiante, proporcionar información requerida por la institución educativa, cumplir y firmar los compromisos señalados en el PIAR, y velar por el proceso de inclusión.

Productos:

De acuerdo a los insumos y las actividades para implementar el Decreto 1421, los productos vienen desde la asignación presupuestal de los recursos y las actividades como la implementación de los PIAR y la contratación de profesionales que apoyen a los estudiantes con discapacidad. Lo anterior puede dar lugar a una serie de productos tangibles que son fundamentales para evaluar la efectividad y el cumplimiento de estas acciones. Estos productos tangibles podrían ser indicadores concretos que reflejan el progreso y los resultados de la implementación de medidas inclusivas en el ámbito educativo. A continuación, se describen los productos tangibles que se evaluaron en las auditorías de cumplimiento en el territorio nacional para la construcción de este estudio:

- Existencia de Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR): Uno de los productos tangibles más importantes es la existencia de los PIAR para cada estudiante con discapacidad. Se verificó que se hayan desarrollado.
- Contratos y perfiles de profesionales de apoyo: Los contratos y perfiles de los profesionales contratados para apoyar a los estudiantes con discapacidad deben ser revisados para asegurar que se ajusten a las necesidades específicas de los estudiantes y que cumplan con los requisitos establecidos en el decreto. Esto incluye la contratación

de psicólogos, terapeutas, especialistas en educación especial, entre otros, incluso de apoyos didácticos.

En resumen, los productos tangibles derivados de la implementación de los PIAR y la contratación de profesionales de apoyo podrían ser indicadores concretos para evaluar la implementación del Decreto 1421.

Resultados:

Los resultados a obtenerse para evaluar el cumplimiento del Decreto 1421, incluyen los siguientes indicadores concretos que reflejan el progreso y los resultados de la implementación de medidas inclusivas en el ámbito educativo:

- Existencia de los PIAR: Existencia de los PIAR completos y actualizados para cada estudiante con discapacidad.
- Conformidad de los contratos y perfiles profesionales: Las auditorías de cumplimiento verificaron que los contratos y perfiles de los profesionales contratados para apoyar a los estudiantes con discapacidad y cumplan con los requisitos establecidos en el decreto. Esto asegura que se cuente con el personal adecuado para brindar apoyo especializado.

En conjunto, estos resultados evalúan la efectividad y el cumplimiento de las acciones implementadas de acuerdo con el Decreto 1421 de 2017 y reflejan el compromiso con la educación inclusiva y la atención adecuada de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo.

Impacto:

Siguiendo la teoría del cambio y los resultados esperados de la implementación del Decreto 1421 de 2017, el posible impacto sería una mejora significativa en la calidad y efectividad de la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. Este impacto puede analizarse en estos indicadores o análisis:

- Mejora en el rendimiento académico con relación a los resultados de las Pruebas Saber 11: La implementación efectiva de los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y la contratación de profesionales de apoyo pueden conducir a un mejor rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad en relación a los resultados de las Pruebas Saber 11. Estos estudiantes pueden alcanzar sus objetivos y metas de aprendizaje de manera más efectiva, lo que se traduciría en un mayor éxito educativo.
- Reducción de la deserción escolar basado en discriminación y el estigma: La implementación de medidas inclusivas y la sensibilización de la comunidad educativa contribuyen a reducir la discriminación y el estigma hacia los estudiantes con discapacidad y por ende la deserción escolar. Por lo cual, se debería promover un ambiente escolar en el que se respetan y valoran las diferencias, lo que beneficia a todos los estudiantes.

- Se conocerá también la cantidad de estudiantes con discapacidad afectados por el no cumplimiento de la normatividad emanada por parte del Decreto 1421 y que será validado por medio de las auditorías de cumplimiento en el territorio nacional.

En resumen, el impacto deseado de la implementación del Decreto 1421 de 2017 es la creación de un sistema educativo inclusivo, equitativo y de alta calidad, donde todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades y condiciones, tengan la oportunidad de acceder a una educación que promueva su pleno desarrollo y participación en la sociedad. Este impacto se traduce en una sociedad más inclusiva y justa en su conjunto, como se evidenció en la ilustración 2 en el análisis de la cadena de valor de la implementación del Decreto 1421 de 2017.

4.3. Objetivos

A continuación, se presentan una serie de objetivos generales y específicos que se consideraron para el análisis de evaluación de la implementación de la educación inclusiva en Colombia, utilizando datos derivados de las Auditorías de Cumplimiento¹² realizadas durante la vigencia 2023 en los 32 departamentos del país y algunas Entidades Territoriales. Estos objetivos permitirán comprender y evaluar el estado actual de la educación inclusiva y proporcionar recomendaciones de política pública basadas en los resultados obtenidos:

- **Objetivo General:**
 - Evaluar la calidad educativa (Prueba Saber 11) y deserción escolar en estudiantes con discapacidad en los 32 departamentos y algunas Entidades Territoriales de Colombia, a la luz de la implementación de la Política Pública de educación inclusiva.
- **Objetivos Específicos:**
 - Realizar un análisis de los datos recopilados a través de las auditorías de cumplimiento en todos los departamentos colombianos y algunas Entidades Territoriales durante el año 2023, con el fin de evaluar el grado de cumplimiento de las disposiciones del Decreto 1421 de 2017. Esto incluirá la verificación de la cantidad de estudiantes con discapacidad en cada Entidad Territorial cubiertos, categorizando sus tipos de discapacidad mediante la revisión del sistema de datos SIMAT y la contrastación de los mismos con las Entidades Territoriales, Instituciones Educativas, bases de datos del Ministerio de Salud y Protección Social, y el DANE.

¹² De acuerdo con la guía de auditoría de cumplimiento en el marco de las normas de auditoría de las entidades fiscalizadoras superiores – ISSAI, la Auditoría de Cumplimiento –AC, es la evaluación independiente, sistemática y objetiva mediante la cual se recopila y obtiene evidencia para determinar si la entidad, asunto o materia a auditar cumplen con las disposiciones de todo orden, emanadas de Organismos o Entidades competentes que han sido identificadas como criterios de evaluación.

La AC tiene como objetivo general, obtener evidencia suficiente y apropiada para establecer el estado de cumplimiento del asunto o materia en cuestión, frente a los criterios establecidos en el alcance de la auditoría, cuyos resultados estarán a la disposición de los sujetos de control y de los usuarios previstos.

- Evaluar la asignación y ejecución de recursos financieros por parte del Gobierno Nacional y las Entidades Territoriales destinados a la atención educativa de la población con discapacidad, con un enfoque en la eficiencia en el uso de estos recursos. Esto implicará el análisis de los presupuestos asignados y la correlación con la efectividad en la implementación de medidas inclusivas por medio de las auditorías de cumplimiento.
- Analizar la implementación de los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) en las instituciones educativas de las ETC. Se verificará si existen PIAR en las instituciones educativas de las ETC evaluadas.
- Evaluar la efectividad en la contratación para apoyo en el contexto de la educación inclusiva. Se analizará si el personal contratado cuenta con el perfil necesario para atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad.
- Desarrollar un análisis de los resultados del Decreto 1421 medido a través de las Pruebas Saber 11 como indicador de calidad educativa, la permanencia o deserción de estudiantes con discapacidad a través de la información del Sistema de Información Para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar (SIMPAD) y la cobertura a través de la verificación de la prestación del servicio para esta población, con el contraste de bases de datos previamente mencionadas.
- A parte de la evaluación de la implementación del Decreto 1421 de 2017, generar un conjunto de recomendaciones de política pública basadas en los hallazgos y resultados de la evaluación, con el propósito de fortalecer la implementación de la educación inclusiva en Colombia y promover una mayor eficiencia en los insumos invertidos. Estas recomendaciones se basarán en datos concretos y se dirigirán a las autoridades pertinentes para mejorar la calidad y alcance de la educación inclusiva en el país.

Estos objetivos y parámetros permitirán una evaluación sólida y orientada a resultados de la implementación del Decreto 1421 de 2017, proporcionando información valiosa para la toma de decisiones y el fortalecimiento de la educación inclusiva en Colombia.

4.4. Hipótesis y proposiciones

Basándonos en los objetivos específicos y en el contexto de evaluación de la implementación del Decreto 1421 de 2017 en Colombia, se pueden plantear las siguientes hipótesis o proposiciones:

- Hipótesis 1: Cumplimiento de las Disposiciones del Decreto 1421: Sí se encuentra un alto grado de cumplimiento de las disposiciones establecidas en la política pública en las ETC de Colombia, entonces se puede afirmar que el marco legal para la educación inclusiva está siendo aplicado de manera efectiva a nivel nacional en términos de permanencia, calidad y cobertura.
- Hipótesis 2: Eficiencia en el Uso de Recursos: Si se verifica una asignación y ejecución eficiente de los recursos financieros destinados a la atención educativa de la población

con discapacidad por parte del Gobierno Nacional y las Entidades Territoriales, entonces se puede inferir que se están utilizando de los recursos en la implementación de medidas inclusivas.

Estas hipótesis o proposiciones son suposiciones lógicas que pueden ser sometidas a prueba a través del análisis de datos y evidencia recopilados durante las auditorías de cumplimiento y la evaluación de la implementación de la educación inclusiva en Colombia que será objeto de los siguientes componentes.

5. Evaluación

5.1. Metodología

La metodología empleada para llevar a cabo el análisis de la implementación del Decreto 1421 de 2017 en Colombia se basará en un enfoque riguroso y sistemático que permita evaluar de manera integral la efectividad y eficiencia de las medidas inclusivas en el ámbito educativo. Este proceso se realizará a través de una serie de etapas clave y técnicas de recopilación de datos específicas. A continuación, se describe la metodología propuesta:

1. **Recopilación de Datos:** La primera fase de la metodología involucra la recopilación de datos de múltiples fuentes. Esto incluirá la revisión de informes de auditorías de cumplimiento realizadas en los 32 departamentos de Colombia y algunas Entidades Territoriales durante la vigencia 2023. Estos informes proporcionarán información detallada sobre el estado de la implementación del Decreto 1421 en cada región.
 - a. **Análisis Documental:** Se llevará a cabo un análisis documental exhaustivo de los informes de auditoría para identificar hallazgos relacionados con el cumplimiento de las disposiciones del decreto, la asignación y ejecución de recursos, la implementación de los PIAR, la preparación del personal educativo y cualquier otra información relevante.
2. **Revisión de Datos del Sistema SIMAT:** Para evaluar el cumplimiento del Decreto 1421 y obtener métricas precisas, se revisarán los datos del Sistema de Matrícula SIMAT para determinar la cantidad de estudiantes con discapacidad en cada Entidad Territorial y categorizar sus tipos de discapacidad. Esto permitirá identificar patrones y tendencias a nivel nacional. A su vez, se triangulará la información con la contenida con las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas, y con la información de las Instituciones Educativas.
3. **Revisión de Datos del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) del Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS).** Esto permitirá identificar patrones y tendencias a nivel nacional. A su vez, se triangulará la información

con la contenida en el SIMAT, y con entrevistas con el MSPS, específicamente con el Grupo de Gestión en Discapacidad.

4. Revisión de Datos de Registro de Personas con Discapacidad del Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. Esto permitirá identificar patrones y tendencias a nivel nacional y permitirá triangular la información precedente.
5. Revisión de Datos de Resultados de las Pruebas Saber 11. Esto permitirá identificar patrones y tendencias a nivel nacional y permitirá triangular la información precedente.
6. Revisión de Datos del SIMPADE. Esto permitirá identificar patrones y tendencias a nivel nacional y permitirá triangular la información precedente.
7. Análisis Cuantitativo y Cualitativo: Los datos recopilados se someterán a un análisis cuantitativo y cualitativo. Se utilizarán herramientas estadísticas para examinar patrones cuantitativos, como categorías de discapacidad, elaboración de los PIAR y relaciones entre variables. Además, se realizará un análisis cualitativo de las respuestas de las Entidades Territoriales Certificadas y de las Institucionales Educativas en las auditorías de cumplimiento para obtener una comprensión más profunda de los desafíos y éxitos en la implementación.
8. Análisis de los resultados y conclusiones: Con base en los tres pasos anteriores se buscará proponer una discusión de lo acontecido con la implementación del Decreto 1421 de 2017 y de esta forma realizar retroalimentación en temas claves para la implementación de política pública.

En resumen, la metodología propuesta combina técnicas cuantitativas y cualitativas -métodos mixtos-, así como una revisión de documentos y datos del sistema educativo, para evaluar de manera integral la implementación del Decreto 1421 de 2017 en Colombia y proporcionar recomendaciones basadas en evidencia para fortalecer la educación inclusiva en el país.

5.2. Muestra y Población

La población y la muestra para la evaluación de la implementación del Decreto 1421 de 2017 en Colombia se componen de la siguiente manera:

- Población de estudiantes: La población objetivo de esta evaluación comprende a todos los estudiantes matriculados en instituciones educativas del país. Según los datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) corte noviembre¹³ de 2023, el universo total de

¹³ En la fase de planeación se tenían datos actualizados con corte a marzo de 2023, sin embargo, durante la fase de ejecución del presente estudio ya se contaba con información actualizada con corte a noviembre de 2023, por tanto, para realizar un análisis más preciso de la información, se abordó el presente análisis con esta última fecha de corte.

estudiantes en Colombia es de 9.068.148 para la educación Preescolar, Básica y Media (EPBM).

- Estudiantes con Discapacidad: Dentro de la población total de estudiantes, se identifica a un subgrupo específico que son los estudiantes con discapacidad. Según los datos del SIMAT a la misma fecha, este grupo asciende a 200.349 estudiantes, lo que representa aproximadamente el 2,20% de la población total de estudiantes¹⁴.

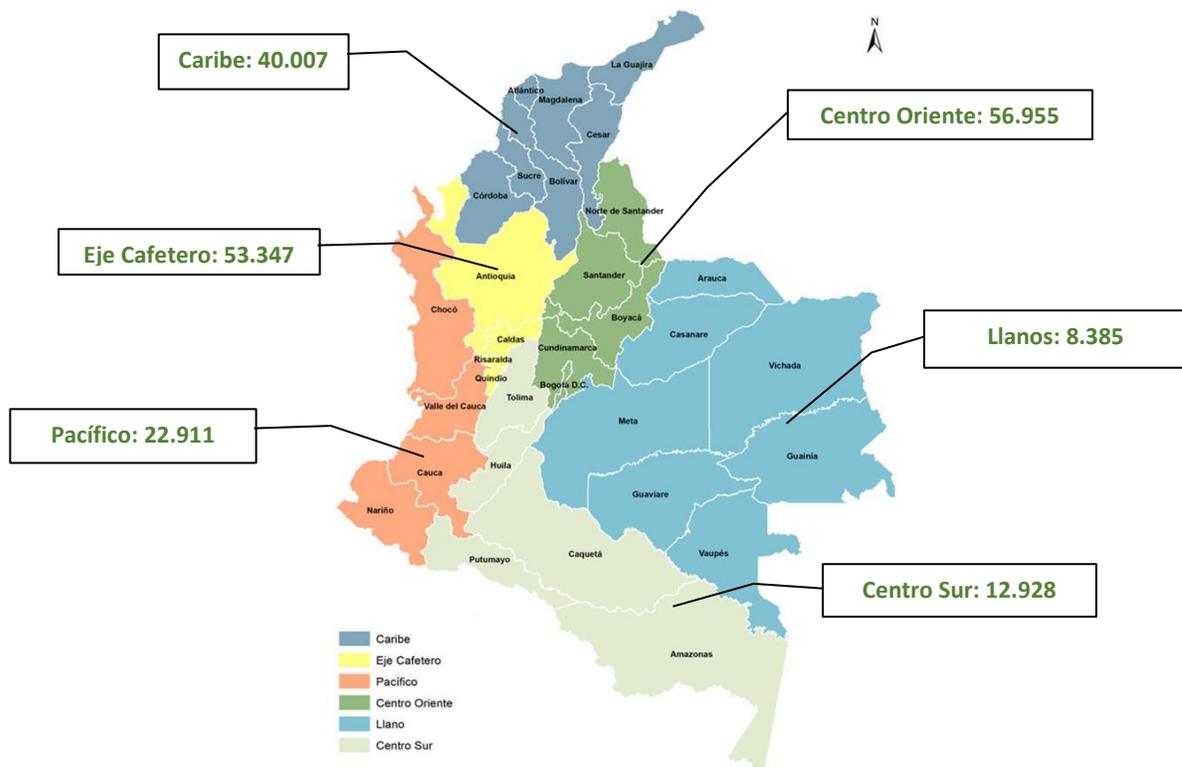
Tabla 1. Estudiantes reportados en SIMAT a noviembre de 2023 en Colombia.

Total, de Estudiantes (EPBM)*	Total, Estudiantes con discapacidad	Relación de estudiantes con discapacidad	Mayor relación de estudiantes con discapacidad reportados	Menor relación de estudiantes con discapacidad reportados
9.068.148	200.349	2,20%	5,6%	0,2%

Fuente: SIMAT. Base de datos tratada por la CGR.

Nota: * Corresponde al total de la población estudiantil de la Educación Preescolar, Básica y Media.

Ilustración 3. Relación de población con discapacidad según SIMAT y por Región



¹⁴ El DANE, con una cobertura geográfica del 99,8% al 2 de noviembre de 2018, entregó los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, que arrojaron que en Colombia el 7,2% de la población que respondió al censo dijo presentar alguna dificultad funcional para realizar sus actividades diarias, lo que se traduce en cerca de tres millones y medio de personas con discapacidad. Esto indica que la cifra de discapacidad ha crecido en los últimos años, pues de acuerdo al censo del 2005, los colombianos con discapacidad constituían el 6,4%. Datos consultados en [Según el DANE, el 7,2% de los colombianos tiene alguna discapacidad | Instituto Nacional para Ciegos \(inci.gov.co\)](http://inci.gov.co)

Fuente: SIMAT. Base de datos tratada por la CGR con corte a marzo de 2023.

La población con discapacidad por región se puede detallar en la anterior ilustración, que evidencia la relación de estudiantes con discapacidad frente a los estudiantes de cada región¹⁵. Evidenciando que la Región de Eje Cafetero es la región que mayor relación tiene de estudiantes con discapacidad con un 3,1% -o sea cerca de 3 estudiantes de cada 100-, seguido de Centro Oriente con 1,8%, Pacífico con 1,7%, Centro Sur y Llanos con 1,6%, y Caribe con la menor relación de 1,3%:

De esta población, las categorías de discapacidad en el SIMAT arrojan la siguiente caracterización con peso importante en la categoría de Deficiencia cognitiva, seguida de la Mental-Psicosocial, entre otras, como se describe a continuación:

Tabla 2. Categorías de Discapacidad Homologadas y Reportadas en SIMAT a nivel nacional por peso porcentual – corte 2023

Categoría	Definición	Peso Porcentual
Discapacidad intelectual	Personas con deficiencias en capacidades mentales generales, incluyendo razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto y aprendizaje académico. Estas deficiencias afectan el funcionamiento adaptativo y la independencia personal en áreas como comunicación, participación social, educación y vida cotidiana. Para lograr mayor independencia y participación, necesitan apoyos terapéuticos, pedagógicos y programas adaptados. Los apoyos personales son esenciales para su protección y aprendizaje.	47,94%
Discapacidad psicosocial (mental)	Resulta de la interacción entre deficiencias en el pensamiento, percepciones, emociones, comportamientos y relaciones, junto con barreras del entorno que limitan la participación plena en la sociedad. Estas barreras pueden ser impuestas por diferentes culturas y sociedades, así como por el estigma social y actitudes discriminatorias. Para lograr mayor independencia funcional, estas personas necesitan apoyos médicos y terapéuticos especializados. También pueden requerir apoyo de otra persona para participar en diversas actividades.	26,35%
Trastorno del espectro autista (TEA)	Se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación y la interacción social, así como patrones repetitivos y restringidos de comportamiento e intereses. Los síntomas incluyen dificultades en la reciprocidad socio-emocional, conductas comunicativas no verbales, desarrollo de relaciones y comportamientos repetitivos. Para lograr una mayor funcionalidad, pueden necesitar estrategias terapéuticas y apoyos específicos.	
Discapacidad múltiple	La presencia de dos o más deficiencias asociadas, ya sean físicas, sensoriales, mentales o intelectuales, que afectan significativamente el desarrollo, las capacidades funcionales, la comunicación, la interacción social y el aprendizaje. Estas personas requieren apoyos generalizados y permanentes para su atención. La discapacidad múltiple se caracteriza por la interacción entre diferentes tipos de deficiencia, determinando su nivel de desarrollo y posibilidades de comunicación e interacción social.	10,32%

¹⁵ La regionalización corresponde a la distribución geográfica del Sistema General de Regalías que será usado para desarrollar análisis regionales comparativos.

Discapacidad física	Personas con deficiencias corporales y/o funcionales en músculos, esqueleto, sistema neurológico o tegumentario, ya sea congénita o adquirida. Pueden experimentar dificultades en actividades cotidianas relacionadas con el movimiento corporal, como caminar, desplazarse, cambiar de posición, manipular objetos, cuidado personal, entre otras.	6,50%
Discapacidad auditiva	Incluye personas con deficiencias sensoriales permanentes relacionadas con la percepción de sonidos, discriminación de su localización, tono, volumen y calidad. Esto puede dificultar la recepción y producción de mensajes verbales y, por lo tanto, la comunicación oral. También engloba a personas sordas y con hipoacusia, quienes enfrentan desafíos en la discriminación de sonidos, palabras y conversaciones, según el grado de pérdida auditiva. Pueden requerir apoyos como intérpretes de lengua de señas, audífonos, implantes cocleares o sistemas FM para aumentar su independencia y deben acceder a contextos accesibles.	4,57%
Discapacidad visual	Personas con deficiencias para percibir luz, forma, tamaño o color de objetos. Esto incluye a personas ciegas o con baja visión, independientemente de si utilizan gafas, lentes de contacto o se han sometido a cirugía. Pueden necesitar apoyos como bastones de orientación, lentes o lupas, textos en braille, programas lectores de pantalla y señales informativas accesibles para actividades diarias y participación social.	4,26%
Sordoceguera	Una discapacidad única que combina deficiencia visual y auditiva, presentando problemas de comunicación, orientación, movilidad y acceso a la información. Algunas personas sordocegas son sordas y ciegas totales, mientras que otras conservan restos de audición y/o visión. Requieren servicios especializados de guía interpretación para su inclusión social.	0,06%

Fuente: SIMAT. Base de datos tratada por la CGR.

Por otra parte, de acuerdo con la clasificación SISPRO, la categoría de "Deficiencia cognitiva" es la más prevalente, representando el 49,40% del total de estudiantes con discapacidad, lo que indica una alta incidencia de discapacidad cognitiva en el sistema educativo. Le siguen en importancia las categorías de "Mental-Psicosocial" (17,47%) y "Múltiple" (9,65%), que también presentan una presencia significativa en las escuelas. Por otro lado, categorías como "Parálisis cerebral" y "Lesión neuromuscular" tienen una representación extremadamente baja, con un peso porcentual cercano al 0,00%.

Si bien es cierto, el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) en Colombia es una herramienta crucial para organizar y controlar el proceso de matriculación en todas las etapas educativas, así como para proporcionar información confiable que respalde la toma de decisiones en el ámbito educativo, la misma no está actualizada a las categorías y definiciones proporcionadas por el Ministerio de Salud y Protección Social, tal como se establece en la Resolución 113 de 2020. Estas categorías incluyen discapacidad física, auditiva, visual, sordoceguera, intelectual, psicosocial-mental y múltiple. Con relación al anterior análisis vale la pena resaltar la respuesta del MEN ¹⁶ sobre esta problemática afirma que:

¹⁶ Radicado 2023-EE-334502-Comunicacion Enviada-11690821.

En tal sentido, en el marco de la implementación del Decreto 1421 de 2017, actualmente en el SIMAT existen estas siete categorías, las cuales, los establecimientos educativos deben utilizar para registrar a sus estudiantes con discapacidad al momento de la matrícula y soportarla con la certificación o con el diagnóstico que las familias entreguen como soporte. Es muy probable que, a la fecha, al ver un reporte de SIMAT aparezcan algunos estudiantes que fueron registrados antes del Decreto 1421 de 2017 y de las orientaciones que lo desarrollan, en algunas de las casi 19 categorías que existían anteriormente. Esta situación se está corrigiendo mediante el acompañamiento a los establecimientos educativos que deben hacer los equipos de las secretarías de educación, la asistencia técnica del Ministerio de Educación Nacional y en el avance que el sector salud está haciendo para la expedición de la certificación. En tal sentido, el MEN en su plan de acción mantiene las líneas de trabajo que permiten cualificar los registros con los debidos soportes y que además deben tenerse en cuenta en la caracterización para que las Entidades Territoriales Certificadas - ETC orienten la destinación de los recursos en los profesionales de apoyo y en la valoración pedagógica que sirve de base a los PIAR - Plan Individual de Ajustes Razonables.

De esta forma de acuerdo con el MEN las cifras preliminares de matrícula en Educación Preescolar, Básica y Media (EPBM) a noviembre 2023 eran:

Tabla 3. Matrícula con Discapacidad en EPBM por categorías de discapacidad– corte a noviembre de 2023

Tipo de Discapacidad	Número de Estudiantes matriculados	Peso Porcentual
Intelectual	96.041	47,94%
Psicosocial	52.800	26,35%
Múltiple	20.680	10,32%
Física	13.015	6,50%
Auditiva	9.157	4,57%
Visual	8.534	4,26%
Sordoceguera	122	0,06%

Fuente: MEN. Radicado 2023-EE-334502-Comunicacion Enviada-11690821.

La Tabla 3 presenta la matrícula total para cada categoría de discapacidad¹⁷ y la suma total de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. Los datos de matrícula de estudiantes demuestran una distribución heterogénea en términos de tipos de discapacidad. La discapacidad cognitiva es la más predominante, representando el 48% del total, seguida de cerca por la discapacidad psicosocial, que comprende el 26,35%, muy en sintonía con la descrita en SIMAT

¹⁷ En (Tabla 2) se puede encontrar las definiciones proporcionadas por el MEN para la condición de discapacidad.

a corte de marzo de 2023¹⁸. Que sí se compara con el universo de estudiantes de noviembre de 2023, la población con discapacidad pasaría del 1,84% al 2,20% del total de estudiantes, 2,2 de cada 100 estudiantes en el sistema educativo estarían identificados con discapacidad.

- Muestra: La evaluación se llevará a cabo mediante un muestreo de la base de datos (SIMAT) en los 32 departamentos, con base en las auditorías de cumplimiento que se realizaron en dos momentos (primer y segundo semestre de 2023), los datos de la muestra se detallan a continuación.

Tabla 4. Cantidad y representación de la población auditada en 2023

Total, departamentos Colombia	Total, estudiantes con discapacidad en SIMAT	Departamentos con auditoría	Población auditada en departamentos y ciudades ¹⁹ con discapacidad*	Porcentaje de la muestra auditada
32	200.349	32	194.533	97%

Fuente: SIMAT, cálculos CGR con corte transversal 2023.

Los datos proporcionados revelan una muestra sólida y representativa de la población de estudiantes con discapacidad en Colombia, considerando el corte transversal de 2023. Con un total de 200.349 estudiantes registrados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) en todo el país, y con las auditorías de cumplimiento en los 32 departamentos de Colombia, abarcando un estimado de 194.533 estudiantes con discapacidad. Lo anterior permite argumentar que, este ejercicio es altamente efectivo, ya que cubre una gran parte de la población estudiantil con discapacidad en el país, representando un 97% de la población auditada en comparación con el total de estudiantes registrados. La bondad estadística de esta muestra radica en su capacidad para proporcionar una visión amplia de la educación inclusiva en Colombia, lo que facilita el análisis de la implementación del Decreto 1421 de 2017 por medio de las auditorías de cumplimiento.

5.2.1. Información de Personas con Discapacidad en Colombia -Datos provenientes del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)

De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018, se observa que el tamaño de la población de 6 a 18 años en 2018 fue de 9.280.485 niños, niñas y adolescentes, y, de ellos, el 3.48% corresponde a personas con discapacidad (322.780 personas). Tabla 5.

¹⁸ Es importante recordar como se mencionó previamente que, la fase de planeación del presente estudio revisó la base de datos de SIMAT a marzo de 2023, sin embargo, los datos con los que se analiza y evalúa la implementación del Decreto 1421 se realiza con la base de noviembre de 2023.

¹⁹ A parte de los 32 departamentos estas Entidades Territoriales fueron auditadas: Apartadó, Envigado, Barranquilla, Soledad, Sabanalarga, Malambo, Cartagena, Magangué, Carmen de Bolívar, Duitama, Sogamoso, Tunja, Manizales, Florencia, Yopal, Popayán, El Paso, La Jagua de Ibirico, Valledupar, Quibdó, Montería, Sahagún, Bogotá, Fusagasugá, Mosquera, Soacha, Facatativá, Zipaquirá, Riohacha, Manaure, Maicao, Uribe, Timaná, Guadalupe, Neiva, Pitalito, Ciénaga, San Sebastián de Buenavista, Distrito de Santa Marta, Villavicencio, Granada, Guachal, Pasto, San Andrés de Tumaco, Puerto Asís, Armenia, Montenegro, Tebaida, Dosquebradas, Barrancabermeja, Piedecuesta, Bucaramanga, Corozal, San Marcos, Sincelejo, Líbano, Purificación, Ibagué, Melgar, Buenaventura, Mitú, Tairaira, San José de Cúcuta, Villa del Rosario, y San Andrés y Providencia.

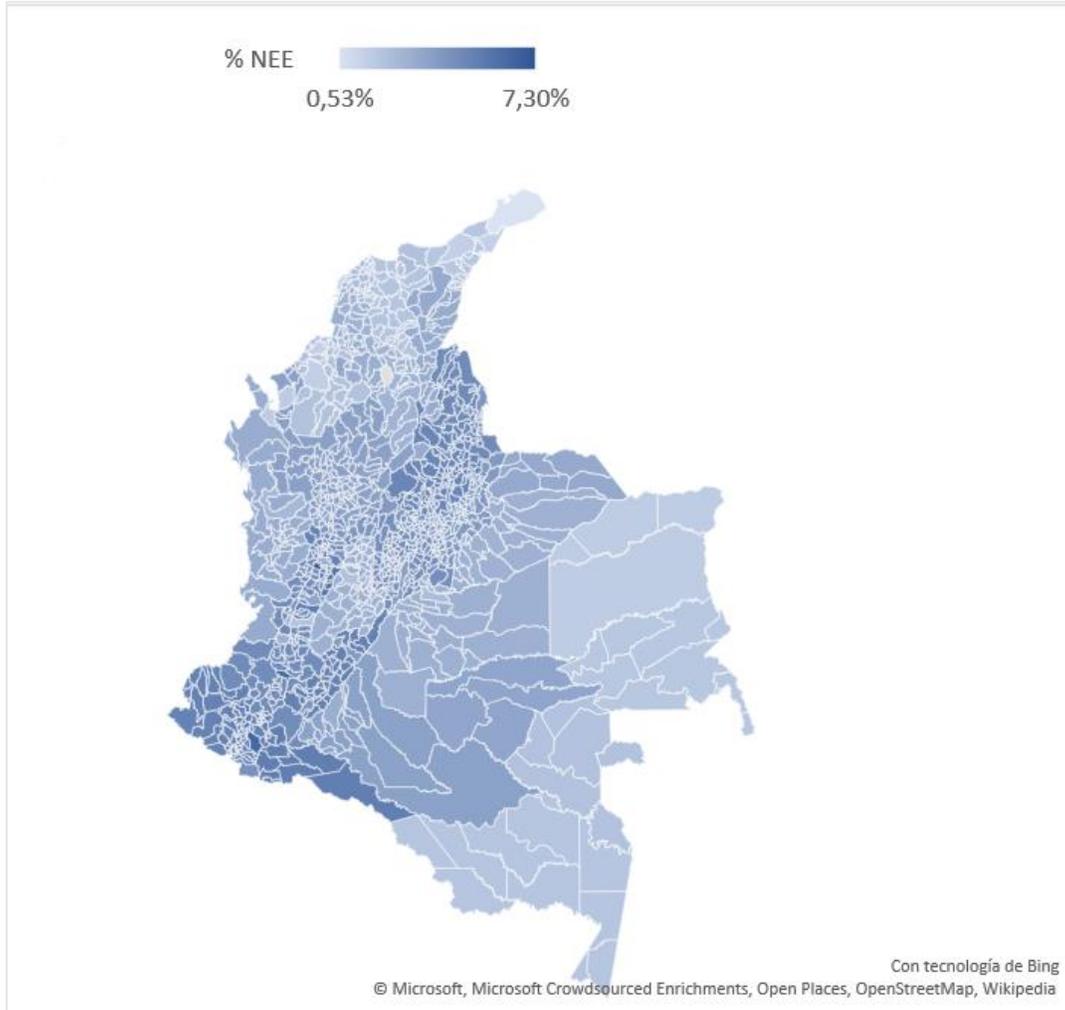
Tabla 5. Población de 6 a 18 años con Discapacidad. 2018

Grupo de Edad	Población	Personas con Discapacidad	% Personas con Discapacidad	Resto de la Población
6 a 11 años	5.186.151	192.043	3,70%	4.994.108
12 a 18 años	4.094.334	130.737	3,19%	3.963.597
6 a 18 años	9.280.485	322.780	3,48%	8.957.705

Fuente: Oficio DANE 20241020003491- Censo Nacional de Población y Vivienda 2018

A nivel nacional se observa que las Entidades Territoriales Certificadas en Educación (ETC) que presentan la mayor proporción de personas de 6 a 18 años con discapacidad con respecto a la población del mismo grupo de edad en el departamento o municipio, son Cartago con 1.551 niños, niñas y adolescentes (7,30%), Pasto, 4.027 personas (6,43%), y Popayán con 3.181 (6,31%), como se observa a continuación.

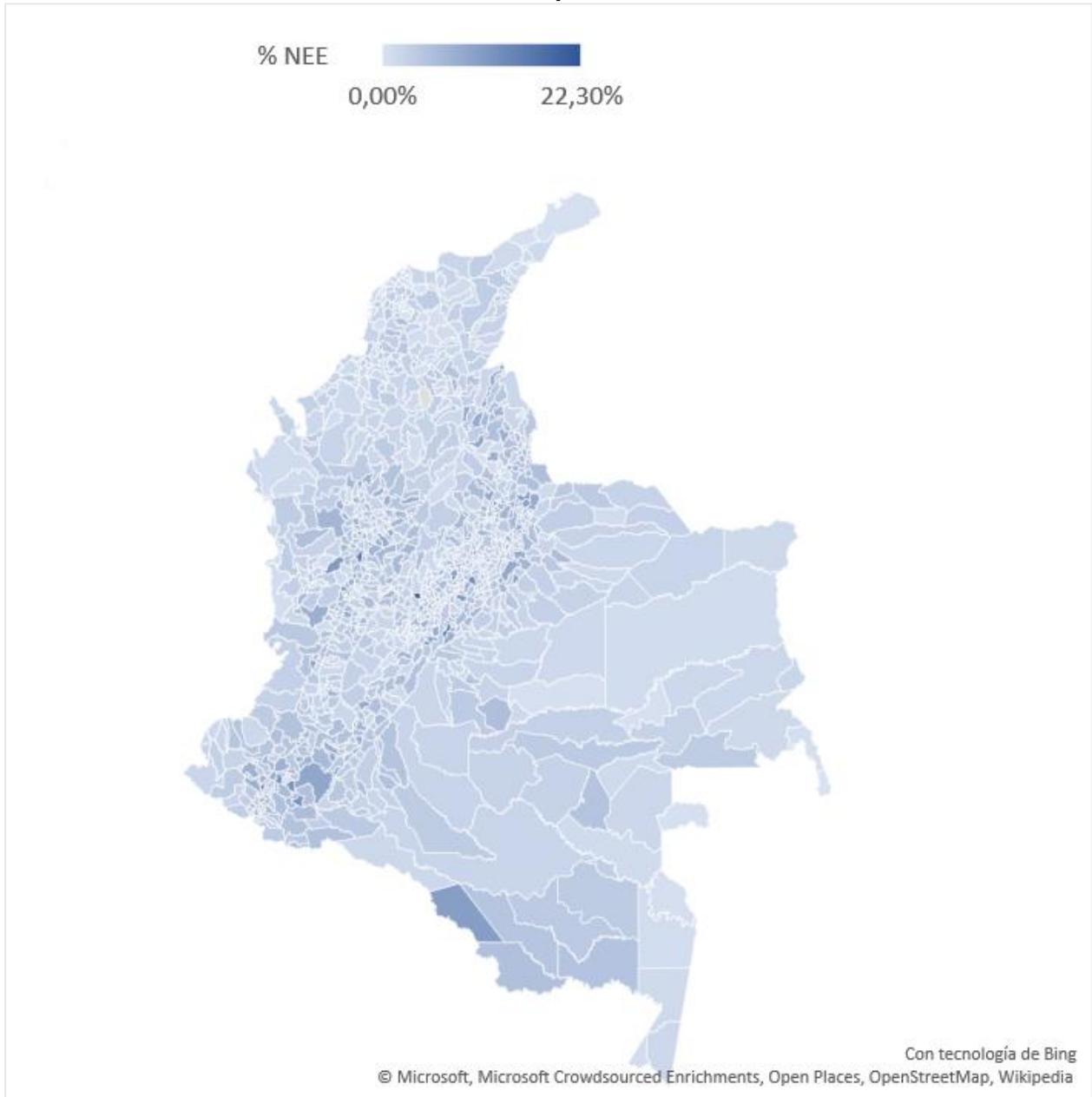
Ilustración 4. Concentración de la Población de 6 a 18 años con Discapacidad en Entidades Territoriales Certificadas en Educación.



Fuente: Oficio DANE, construcción por parte de la CGR con datos a 2018

A nivel municipal, se destacan los municipios de Chaguaní (Cundinamarca) que tiene una población con discapacidad de 130 niños, niñas y adolescentes que corresponde al 22.3% de la población de 6 a 18 años. Así mismo, Une (Cundinamarca) presenta 269 población en edad escolar, que representa el 18.4% de la población de ese grupo etario y Támesis (Antioquia) con el 15.8% de población con discapacidad, como se observa a continuación.

Ilustración 5. Concentración de la Población de 6 a 18 años con Discapacidad. Municipios.



Fuente: Oficio DANE, construcción por parte de la CGR con datos a 2018

De otra parte, de acuerdo con la información de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2022, se observa que, aunque el tamaño de la población de 2018 a 2022 presentó un aumento de 17,8%, el número de personas con discapacidad evidenció una disminución de 111.000 personas aproximadamente (-34,8%). Esta situación evidencia problemas frente al número real de personas con discapacidad explicada por la diferencia en relación con los instrumentos de medición, (censales o por encuesta), lo que en definitiva no define el número real de los niños, niñas y adolescentes que presentan discapacidad y por ende presentan necesidades educativas especiales.

Tabla 6. Población de 6 a 18 años con Discapacidad. 2022.

Concepto	Total	Personas de 6 años a 18 años con discapacidad Total	% Personas de 6 años a 18 años con discapacidad
CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA (CNPV) 2018	9.280.485	322.780	3,5
ENCUESTA NACIONAL DE CALIDAD DE VIDA (ENCV) 2022	10.935.000	212.000	1,9

Fuente: Oficio DANE 20241020003491- Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 y Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2022

La ENCV 2022²⁰, en relación con los tipos de dificultad de las personas con discapacidad, muestra que la población padece más de una discapacidad, por tal razón se evidencia que el 40,8% de la población presenta dificultades con entender, aprender, recordar o tomar decisiones por sí mismo/a, así mismo la discapacidad visual se presenta en el 40% de la población con discapacidad y la dificultad para relacionarse e interactuar con las demás personas la padece el 29,1% de las personas, como se observa a continuación.

Tabla 7. Tipos de discapacidad 2022.

Tipo de dificultad	Personas de 6 a 18 años con discapacidad Total	% Personas de 6 a 18 años con discapacidad
Total, nacional	212.000	100,0
Oír, aun usando audífonos medicados	23.000	11,0
Hablar o conversar	57.000	27,0
Ver, aun usando lentes o gafas	85.000	40,0
Mover el cuerpo, caminar o subir y bajar escaleras	37.000	17,3
Agarrar o mover objetos con las manos	24.000	11,5
Entender, aprender, recordar o tomar decisiones por sí mismo/a	86.000	40,8
Comer, vestirse o bañarse por sí mismo/a	33.000	15,7
Relacionarse o interactuar con las demás personas	62.000	29,1

Fuente: Oficio DANE 20241020003491- Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2022

²⁰ El dato de la ENCV arroja un porcentaje de 1.9 de población con discapacidad entre 6 y 18 años, o sea un valor cercano a los evidenciados en proporción en el SIMAT a marzo y noviembre de 1,84% y 2,20% respectivamente, lo que corroboraría los datos analizados en este estudio, en la triangulación de datos que se desarrolla.

Al considerar que el objetivo de este estudio, que es analizar la inclusión de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, a continuación, se presentan las cifras de la población con discapacidad a la luz del Sistema Integrado de Matricula – SIMAT. De acuerdo con el SIMAT con fecha de corte 30 de noviembre de 2023, se encuentran 200.349 niños, niñas y adolescentes de 6 a 18 años con discapacidad. En su mayoría pertenecen al género masculino, 123.702, que representan el 61,7% del total de la población y 76.647 niñas y adolescentes que corresponden al 38,2% restante. Adicionalmente se observa que el tipo de discapacidad que predomina es intelectual (47,9%), le sigue psicosocial (26,35%), continúan los estudiantes que presentan discapacidad múltiple (10,32%), entre otros, como se detalla en la siguiente ilustración.

Tabla 8. Población de SIMAT por tipo de discapacidad y género

Tipo de Discapacidad	Femenino	Masculino	Total, general
1.Física	5.687	7.328	13.015
2. Visual	3.968	4.566	8.534
3.Auditiva	3.941	5.216	9.157
4.Intelectual	38.000	58.041	96.041
5.Psicosocial	17.094	35.706	52.800
6.Sordoceguera	55	67	122
7.Múltiple	7.902	12.778	20.680
Total, general	76.647	123.702	200.349

Fuente: Elaboración propia a partir del SIMAT noviembre de 2023

Además, en el SIMAT se observa que a nivel territorial los municipios que tiene mayor predominio de población con discapacidad, más de 9% de la población, son Abriaquí (Antioquia) 39 estudiantes de 337 matriculados (11,01%), Envigado (Antioquia) 1.721 niños, niñas y adolescentes de 14.481 matriculados, y La Estrella (Antioquia) con 661 estudiantes de 6.044 registrados en SIMAT.

Tabla 9. Municipios con Mayor Población con Discapacidad

Municipio	Población con Discapacidad Censo	SIMAT con discapacidad
Abriaquí	34	39
Envigado	762	1.721
La Estrella	576	661

Fuente: Elaboración propia a partir del SIMAT 2023

De otra parte, de acuerdo con la Resolución 113 de 2020 del Ministerio de Salud y Protección Social²¹, se busca consolidar la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad –RLCPD como mecanismo para localizar,

²¹ Determinado por la Ley 1618 de 2003 “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. Esta nueva resolución transita a la aplicación de la certificación de discapacidad y del registro brindando disposiciones para la implementación, progresividad, financiamiento y actores responsables.

caracterizar y certificar a las personas con discapacidad. Dicho registro, es la plataforma que hace parte del Sistema Integrado de Información de la Protección Social, en la cual se reporta la información resultante del procedimiento de certificación de discapacidad, a fin de establecer la caracterización y localización geográfica, en los niveles municipal, distrital, departamental y nacional, y es la fuente oficial de información sobre las personas con discapacidad en Colombia.

De igual forma, se espera que sea utilizada para apoyar la formulación, implementación y seguimiento de políticas públicas, planes, programas y proyectos, orientados a la garantía de los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, el RLCPCD se destaca en la medición de la discapacidad en registros administrativos, y se basa en diagnósticos médicos certificados para la inclusión en el Sistema, por lo cual difiere frente al CNPV y a las encuestas del DANE, por ser instrumentos que emplean la escala de autoidentificación, es decir que la persona reporta el grado de dificultad para realizar una actividad. Lo anterior resulta, por supuesto, en diferencias de datos sobre el número de personas con discapacidad, dado que no se espera que estas dos fuentes sean comparables en números totales.

Por lo anterior, aunque la medición no es, ni será igual, para la efectiva inclusión de la población con discapacidad es pertinente que se cumpla el objetivo del RLCPD.

En este sentido, al realizar el cruce de la población estudiantil reportada en el SIMAT con el RLCPCD se observa que solo el 21% de los niños, niñas y adolescentes se encuentran en los dos sistemas de información, es decir que solo 38.067 estudiantes -2 de cada 10 estudiantes con discapacidad- cuentan con caracterización o certificado de discapacidad, por lo cual, solo para estos 2 de cada 10 estudiantes con discapacidad se tiene certeza plena de las dificultades físicas, auditivas, visuales, intelectuales, sicosociales o si presentan múltiples discapacidades.

Tabla 10. Cruce SIMAT vs RLCPCD

Reporte	Total, Estudiantes	Estudiantes de 6 a 18 años	Estudiantes Caracterizados
SIMAT*	200.347	182.169	
RLCPCD**	313.177	75.132	38.067

*Fecha de corte: noviembre 30 de 2023

**Fecha de corte Noviembre: Fuente: DIARI

En conclusión, se encuentra que 144.102 niños, niñas y adolescentes están reconocidos en el SIMAT como personas con discapacidad, y al no estar en el RLCPCD, no cuentan con la certificación o caracterización interdisciplinaria, lo que puede ocasionar, por una parte, que la atención educativa no corresponda a sus requerimientos o necesidades educativas de ajustes razonables y de otra, que se estén adjudicando recursos por discapacidad que no está avalada y que pudiese no corresponder a la realidad.

5.2.2. Información de Personas con Discapacidad en Colombia -Datos del Ministerio de Salud y Protección Social

En el contexto de la información proporcionada por el Cubo, un componente del Sistema Integrado de Información de la Protección Social (SISPRO) del Ministerio de Salud y Protección

Social, se revela un panorama detallado sobre las valoraciones realizadas en el ámbito de la discapacidad. Este sistema, con un alcance significativo y que todavía tiene mucho por avanzar de acuerdo a reuniones con este ministerio público, recoge un total de 336.741 valoraciones, de las cuales 330.522 corresponden a individuos que no solo han participado en dicho proceso, sino que también han obtenido un certificado de discapacidad -correspondencia del 98% de las valoraciones-. Este conjunto de datos proporciona una visión integral de la realidad de las personas con discapacidad en el país, abordando aspectos fundamentales relacionados con su reconocimiento oficial y las evaluaciones que sustentan dicho reconocimiento. Al profundizar en estos números, se puede explorar más a fondo la dinámica de la discapacidad en la sociedad, sus desafíos y las medidas adoptadas para garantizar la inclusión y protección social de esta población.

5.2.2.1. Caracterización de Datos sobre Discapacidad en Colombia por Departamentos y Regiones

El análisis detallado de las valoraciones de discapacidad en Colombia, presentado a través del Cubo del Sistema Integrado de Información de la Protección Social (SISPRO) del Ministerio de Salud y Protección Social, revela una distribución significativa de personas con discapacidad en diferentes departamentos y regiones del país. A continuación, se destacan algunos de los hallazgos más relevantes:

Distribución Geográfica:

La información desglosada por departamentos y regiones evidencia que Bogotá, D.C. lidera en cantidad, con 56.691 personas certificadas, representando el 17,2% del total. Le sigue Antioquia, ubicado en la región del Eje Cafetero, con 31,145 personas (9,4%), y Valle del Cauca en la región Pacífico, con 31.236 personas (9,5%). La distribución de la discapacidad varía considerablemente entre las regiones. Mientras que Bogotá, D.C., Antioquia y Valle del Cauca tienen las mayores proporciones, otras regiones como Chocó, Amazonas, Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, entre otras, presentan cifras considerablemente más bajas, relacionado esto con la densidad poblacional, como se detalla en la Tabla 11. Cabe resaltar que la siguiente información refleja un panorama diferente al presentado por el SIMAT.

Tabla 11. Discapacidad en Colombia por Departamentos

Departamentos y Bogotá	Número de Personas con discapacidad	Proporción
Antioquia	31.145	9,4%
Atlántico	13.533	4,1%
Bogotá, D.C.	56.691	17,2%
Bolívar	14.240	4,3%
Boyacá	8.217	2,5%
Caldas	7.890	2,4%
Caquetá	4.022	1,2%
Cauca	7.895	2,4%
Cesar	9.152	2,8%
Córdoba	6.730	2,0%

Cundinamarca	20.669	6,3%
Chocó	959	0,3%
Huila	15.546	4,7%
La Guajira	11.586	3,5%
Magdalena	2.746	0,8%
Meta	5.135	1,6%
Nariño	7.433	2,2%
Norte de Santander	4.343	1,3%
Quindío	4.830	1,5%
Risaralda	9.862	3,0%
Santander	20.976	6,3%
Sucre	6.803	2,1%
Tolima	14.445	4,4%
Valle del Cauca	31.236	9,5%
Arauca	6.889	2,1%
Casanare	3.488	1,1%
Putumayo	2.723	0,8%
Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina	138	0,0%
Amazonas	31	0,0%
Guainía	145	0,0%
Guaviare	734	0,2%
Vaupés	177	0,1%
Vichada	438	0,1%
Total, general	330.522	100%

Fuente: Cubo del Sistema Integrado de Información de la Protección Social (SISPRO) del Ministerio de Salud y Protección Social, cálculos CGR con corte transversal a 31 de diciembre de 2023.

Por su parte analizando la variable de regionalización de acuerdo a la división política del Sistema General de Regalías, las cifras indican una notable variabilidad en la prevalencia de personas con discapacidad en las diferentes regiones de Colombia. De acuerdo a la información del Sistema Integrado de Información de la Protección Social del Ministerio de Salud y Protección Social, la región Centro Oriente lidera con el mayor número de personas certificadas, alcanzando un total de 110.896 (33,5% del total) -región en la cual también la densidad poblacional es más alta-, seguida por la región Caribe con 64.928 personas (19,6%). La proporción por región revela que el Centro Oriente tiene la mayor incidencia relativa, con más de un tercio del total de personas con discapacidad certificada en el país. Le sigue el Caribe, que representa aproximadamente una quinta parte del total. Estas dos regiones concentran conjuntamente más del 50% de la población total con discapacidad certificada, como se puede detallar en la siguiente tabla.

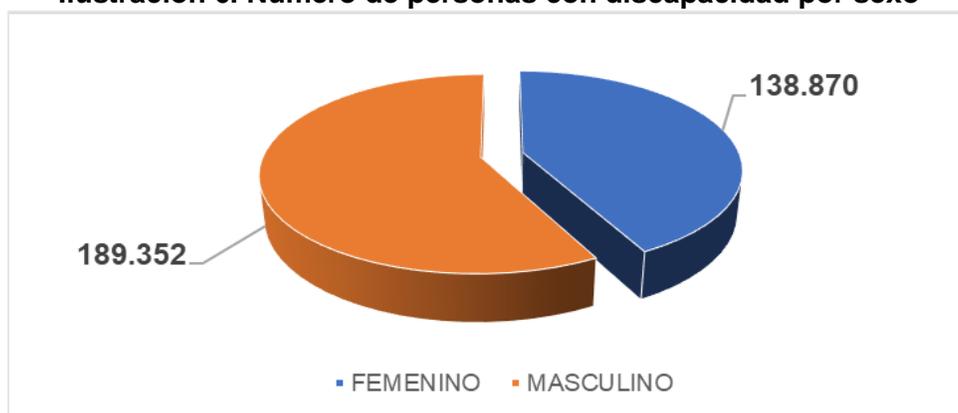
Tabla 12. Personas con discapacidad por Región – SISPRO

Regiones	Número de Personas con discapacidad	Proporción por Región
Caribe	64.928	19,6%
Centro Oriente	110.896	33,5%
Centro Sur	36.767	11,1%
Eje Cafetero	53.727	16,2%
Llanos	17.006	5,1%
Pacífico	47.523	14,4%
Total, general	330.847	100%

Fuente: Cubo del Sistema Integrado de Información de la Protección Social (SISPRO) del Ministerio de Salud y Protección Social, cálculos CGR con corte transversal a 31 de diciembre de 2023.

Por su parte, el perfil demográfico de la población con discapacidad en Colombia, muestra una distribución desigual entre los géneros, con un total de 328.222 personas certificadas. Del total, 138.870 son mujeres, lo que representa el 42,3%, mientras que 189.352 son hombres, abarcando el 57,7%, como se observa en la siguiente ilustración. La discrepancia numérica entre hombres y mujeres con discapacidad destaca la importancia de comprender las dinámicas de género en el contexto de la discapacidad. Si bien la prevalencia de la discapacidad afecta a ambos géneros, estas cifras sugieren que los hombres presentan una mayor proporción en relación con las mujeres²².

Ilustración 6. Número de personas con discapacidad por sexo



Fuente: Cubo del Sistema Integrado de Información de la Protección Social (SISPRO) del Ministerio de Salud y Protección Social, cálculos CGR con corte transversal a 31 de diciembre de 2023.

De otro lado, el análisis demográfico de la población con discapacidad en Colombia revela una distribución diversa en función de las edades (ver Tabla 13). Entre las personas valoradas, se destaca que el grupo de 0 a 18 años representa el 23,26% del total. Los datos específicos por grupos de edad son los siguientes: un pequeño pero significativo 0,04% corresponde a infantes menores de 1 año, seguido por un 3% que abarca edades de 1 a 5 años. La proporción aumenta en los siguientes rangos: 5% para edades de 6 a 9 años, 8% para 10 a 14 años y 7% para 15 a 18 años. Estos datos resaltan la importancia de considerar las necesidades y desafíos particulares de la población joven con discapacidad al diseñar políticas y programas inclusivos, asegurando así un enfoque integral que promueva su bienestar y desarrollo desde las primeras etapas de la vida.

Tabla 13. Edades de la población valorada con discapacidad

Edades	Número de Personas	Proporción
De 0 a antes de 1 año	146	0,04%
De 01 a 05 años	10.431	3%
De 06 a 09 años	17.084	5%
De 10 a 14 años	26.851	8%
De 15 a 18 años	22.360	7%

²² Nuevamente la triangulación de datos, evidencia que las diferentes fuentes consultadas, arrojan datos consistentes, en este caso, la población masculina tiene mayor prevalencia que la femenina en población con discapacidad.

De 19 a 26 años	36.099	11%
De 27 a 44 años	73.686	22%
De 45 a 59 años	64.586	20%
De 60 y más	77.852	24%
No Definido	16	0%
No Reportado	1.411	0,43%
Total, general	330.522	100%

Fuente: Cubo del Sistema Integrado de Información de la Protección Social (SISPRO) del Ministerio de Salud y Protección Social, cálculos CGR con corte transversal a 31 de diciembre de 2023.

La población valorada con discapacidad en Colombia, analizada por regiones, presenta una diversidad significativa en sus estructuras demográficas como se observa en la Tabla 14.

En la región Caribe, un 5% de la población infantil de 1 a 5 años y un 7% de los grupos de 6 a 9 años y de 10 a 14 años destacan, indicando una distribución equitativa en las edades tempranas y medias. Mientras tanto, en el Centro Oriente, se observa una proporción ligeramente menor en el grupo de 1 a 5 años (3%), aumentando progresivamente en los grupos más avanzados, con un significativo 25% en el rango de 27 a 44 años. En la región Centro Sur, se destaca una mayor concentración en los grupos de 60 y más (29%), sugiriendo una población más envejecida en comparación con otras regiones. El Eje Cafetero exhibe un perfil demográfico similar al Centro Sur, con una proporción del 23% en el grupo de 60 y más. En los Llanos, la distribución también muestra una tendencia hacia una población mayor, con un 28% en el grupo de 60 y más. Por otro lado, la región Pacífico presenta una proporción más uniforme en los grupos de 6 a 14 años, pero destaca un notable 23% en el grupo de 27 a 44 años.

Estos datos proporcionan una visión detallada de las características demográficas de la población con discapacidad en las distintas regiones de Colombia, subrayando la importancia de considerar las necesidades específicas de cada grupo etario al diseñar políticas y programas inclusivos.

Tabla 14. Proporción de Edades de la población valorada con discapacidad por Región

Región	De 0 a antes de 1 año	01 a 05 años	06 a 09 años	10 a 14 años	15 a 18 años	19 a 26 años	27 a 44 años	45 a 59 años	60 y más
Caribe	0%	5%	7%	10%	7%	10%	20%	18%	21%
Centro Oriente	0%	3%	4%	7%	6%	12%	25%	20%	22%
Centro Sur	0%	3%	5%	8%	6%	10%	20%	19%	29%
Eje Cafetero	0%	3%	5%	8%	8%	11%	22%	20%	23%
Llanos	0%	3%	4%	7%	6%	9%	22%	20%	28%
Pacífico	0%	3%	5%	7%	6%	11%	23%	19%	26%

Fuente: Cubo del Sistema Integrado de Información de la Protección Social (SISPRO) del Ministerio de Salud y Protección Social, cálculos CGR con corte transversal a 31 de diciembre de 2023.

En cuanto a las categorías de discapacidad, las mismas revelan una amplia distribución de discapacidades en diferentes regiones y departamentos. En términos de categorías, la discapacidad física lidera con 179.903 personas, seguida de la discapacidad intelectual con 137.754 personas. La discapacidad visual cuenta con 45.344 personas, mientras que la auditiva

alcanza a 33.097 individuos. La psicosocial (mental) afecta a 111.844 personas, y la sordoceguera y la discapacidad múltiple tienen una presencia menos común pero relevante con 678 y 137.984 personas respectivamente. La caracterización del país por departamento y región se pueden detallar en la siguientes Tablas 15 y 16²³.

Tabla 15. Número de personas desagregado por categorías de discapacidad por Departamento y Región

Departamentos y Bogotá	Región	Categorías de Discapacidad							Total, general*
		Física	Visual	Auditiva	Intelectual	Psicosocial (Mental)	Sordoceguera	Múltiple	
Antioquia	Eje Cafetero	16.562	3.593	2.576	12.748	11.111	43	12.624	31.145
Atlántico	Caribe	4.879	1.122	1.157	5.300	6.456	29	4.575	13.533
Bogotá, D.C.	Centro Oriente	32.791	7.091	6.259	23.941	16.673	64	23.739	56.691
Bolívar	Caribe	7.633	2.034	1.196	6.114	5.271	27	6.272	14.240
Boyacá	Centro Oriente	4.099	1.512	984	4.214	2.911	16	4.031	8.217
Caldas	Eje Cafetero	4.205	1.136	792	3.565	3.447	22	3.667	7.890
Caquetá	Centro Sur	2.560	883	441	1.663	1.277	12	2.088	4.022
Cauca	Pacífico	4.524	1.218	1.005	3.123	3.094	59	3.766	7.895
Cesar	Caribe	4.672	1.047	766	3.132	1.820	11	2.241	9.152
Córdoba	Caribe	3.534	855	594	2.963	1.845	16	2.464	6.730
Cundinamarca	Centro Oriente	10.486	2.785	2.275	10.775	8.056	45	10.363	20.669
Chocó	Pacífico	615	136	73	299	215	6	295	959
Huila	Centro Sur	9.642	2.425	1.504	5.707	4.857	42	6.354	15.546
La Guajira	Caribe	6.604	2.041	1.196	3.573	1.967	21	3.109	11.586
Magdalena	Caribe	1.475	426	296	1.372	1.476	15	1.492	2.746
Meta	Llanos	2.695	699	480	2.326	1.751	7	2.182	5.135
Nariño	Pacífico	3.970	1.149	835	2.940	2.172	17	2.980	7.433
Norte de Santander	Centro Oriente	2.501	620	469	1.486	1.490	9	1.787	4.343
Quindío	Eje Cafetero	2.373	582	402	2.200	1.825	9	2.109	4.830
Risaralda	Eje Cafetero	5.241	1.177	1.093	3.671	3.375	16	3.876	9.862
Santander	Centro Oriente	11.392	2.506	1.982	7.465	6.665	26	7.453	20.976
Sucre	Caribe	3.576	1.037	602	3.038	2.614	28	3.129	6.803
Tolima	Centro Sur	7.684	1.735	1.193	6.721	4.955	32	6.016	14.445
Valle del Cauca	Pacífico	17.704	4.913	3.410	14.867	13.849	79	16.935	31.236
Arauca	Llanos	4.430	1.320	668	1.714	1.084	9	2.001	6.889
Casanare	Llanos	1.686	571	437	1.373	492	3	879	3.488
Putumayo	Centro Sur	1.528	493	294	961	626	7	947	2.723
Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina	Caribe	61	22	11	73	72	1	76	138

²³ Vale la pena mencionar que, en la triangulación de los datos, se puede evidenciar una cercanía de las categorías y las prevalencias de estos datos del Cubo del SISPRO con los datos reportados por el SIMAT a corte de noviembre de 2023.

Amazonas	Centro Sur	28	4	3	5	9	0	15	31
Guainía	Llanos	87	25	13	73	38	1	69	145
Guaviare	Llanos	479	118	78	284	275	5	343	734
Vaupés	Llanos	93	23	13	80	62	0	73	177
Vichada	Llanos	251	90	38	123	114	1	153	438
Total, general		179.903	45.344	33.097	137.754	111.844	678	137.984	330.522

Fuente: Cubo del Sistema Integrado de Información de la Protección Social (SISPRO) del Ministerio de Salud y Protección Social, cálculos CGR con corte transversal a 31 de diciembre de 2023.

Nota*: Los datos totales podrían no coincidir dado que hay personas valoradas en varias discapacidades afecta el número total de las categorías.

Tabla 16. Categorías de discapacidad por región

Región	Física	Visual	Auditiva	Intelectual	Psicosocial (Mental)	Sordoceguera	Múltiple
Caribe	32.434	8.584	5.818	25.565	21.521	148	23.358
Centro Oriente	61.269	14.514	11.969	47.881	35.795	160	47.373
Centro Sur	21.442	5.540	3.435	15.057	11.724	93	15.420
Eje Cafetero	28.381	6.488	4.863	22.184	19.758	90	22.276
Llanos	9.721	2.846	1.727	5.973	3.816	26	5.700
Pacífico	26.813	7.416	5.323	21.229	19.330	161	23.976
Total, general	180.060	45.388	33.135	137.889	111.944	678	138.103

Fuente: Cubo del Sistema Integrado de Información de la Protección Social (SISPRO) del Ministerio de Salud y Protección Social, cálculos CGR con corte transversal a 31 de diciembre de 2023.

5.3. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información

5.3.1. Hallazgos del control fiscal a la implementación del Decreto 1421 de 2017

La recopilación de información y el análisis para la evaluación de la implementación del Decreto 1421 de 2017 en Colombia se llevó a cabo mediante una metodología de auditoría con validación de los datos tanto del grupo auditor, respuestas de las entidades auditadas, análisis de los 56 informes de auditoría²⁴ y revisión de la información por medio de las colegiaturas departamentales y del Comité de Evaluación Sectorial de la Contraloría delegada, en las que se identificaron 39 hallazgos administrativos, 26 disciplinarios y 2 hallazgos fiscales (cuantía de \$310.436.214). A continuación, se describen en detalle estas técnicas e instrumentos:

²⁴ De acuerdo con la guía de auditoría de cumplimiento en el marco de las normas de auditoría de las entidades fiscalizadoras superiores – ISSAI, la Auditoría de Cumplimiento –AC, es la evaluación independiente, sistemática y objetiva mediante la cual se recopila y obtiene evidencia para determinar si la entidad, asunto o materia a auditar cumplen con las disposiciones de todo orden, emanadas de Organismos o Entidades competentes que han sido identificadas como criterios de evaluación.

Fases de la auditoría de Cumplimiento: 1. Planeación, 2. Ejecución, 3. Informe, 4. Seguimiento (el proceso de seguimiento a las observaciones y hallazgos que se originan luego de cada auditoría, facilita la implementación eficaz de acciones correctivas en donde los sujetos de control presentarán un plan de mejoramiento que implementará para subsanar las deficiencias o incumplimientos detectados y comunicados en el informe).

- **Recopilación de Datos:**

Auditorías de Cumplimiento: Se recopilarán los informes de las auditorías de cumplimiento²⁵ realizadas en 81 ETC (32 departamentos y 49 municipios), es decir el 83,5% del total de Entidades Territoriales Certificadas en educación del país durante la vigencia 2023, lo que representa el 97% del total personas con discapacidad registradas en el SIMAT (187.494 personas con discapacidad). Estos informes proporcionarán información detallada sobre la implementación del Decreto 1421 en cada región, incluyendo aspectos como el cumplimiento de las disposiciones, la asignación de recursos monetarios y humanos, la cantidad de estudiantes con discapacidad y la implementación de los PIAR.

Revisión de Datos del Sistema SIMAT: Para obtener datos precisos sobre la población con discapacidad, se revisaron los datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) a corte de marzo de 2023 en la planeación y en contraste con la base de datos SIMAT a corte de noviembre de 2023 en auditoría para triangular los datos, tanto con la base de marzo, como con la del momento de auditoría y la reportada por la Secretaría de Educación de cada Entidad Territorial. Esto permitirá identificar la cantidad de estudiantes con discapacidad en cada Entidad Territorial y categorizar sus tipos de discapacidad.

Marco normativo utilizado por los grupos auditores: Para valorar la implementación del Decreto 1421 de 2017 en Colombia por parte de los grupos auditores, se han utilizado varias normativas previas que establecen las bases legales y los deberes relacionados con la educación inclusiva y la atención a la población con discapacidad. A continuación, se presenta un resumen de la normatividad utilizada:

- **Normativa relacionada con la Educación Inclusiva y la Atención a la Población con Discapacidad:**
 - Constitución Política de Colombia (Artículos 13 y 209): Establece los principios de igualdad y acceso a la educación para todos los ciudadanos, incluyendo a las personas con discapacidad.
 - Ley 1618 de 2013 (Artículo 11): Esta ley se centra en la promoción de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y establece medidas para garantizar la inclusión en entidades públicas y privadas, incluyendo el ámbito educativo.
 - Decreto 1421 de 2017: Este decreto reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Establece las responsabilidades de diferentes entidades y establecimientos educativos para garantizar la inclusión y calidad en la educación de estudiantes con discapacidad.

²⁵ Se realizaron 56 auditorías de cumplimiento a diversas Entidades Territoriales e Instituciones Educativas (PNVCF 2023)

- **Normativa relacionada con Contratación Pública y Transparencia:**
 - Ley 80 de 1993 (Artículos 3, 4, 5 y 23): Esta ley establece los principios fundamentales de la contratación pública, incluyendo la eficiencia y la transparencia en la utilización de los recursos públicos.
 - Ley 1952 de 2019 (Artículos 38 y 39): Establece el Código General Disciplinario y regula los deberes de los servidores públicos, incluyendo la obligación de cumplir con las leyes y reglamentos en el ejercicio de sus funciones.
 - Decreto 1075 de 2015: Este decreto establece el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación y contiene disposiciones relacionadas con la gestión educativa, la inclusión y las inversiones en el ámbito educativo.
 - Decreto 1082 de 2015: Reglamenta el sistema de compras y contratación pública y establece la obligación de publicar documentos relacionados con los procesos contractuales, lo que garantiza la transparencia en la contratación.

- **Normativa relacionada con Control Interno y Fiscalización:**
 - Ley 87 de 1993: Establece normas para el ejercicio del control interno en las entidades y organismos del Estado, lo que es fundamental para supervisar la ejecución de los recursos públicos.
 - Ley 610 de 2000: Regula los procesos de responsabilidad fiscal y es relevante para garantizar la legalidad y la eficiencia en el uso de los recursos públicos.

En resumen, la implementación del Decreto 1421 de 2017 se ha valorado a través de una variedad de normativas que abordan la educación inclusiva, la contratación pública, la transparencia y el control interno. Estas normativas forman un marco legal completo que busca garantizar la inclusión y calidad de la educación para las personas con discapacidad en Colombia. De acuerdo la normativa anteriormente esbozada, las auditorías realizadas PNVCF 2023 encontraron en general los siguientes hallazgos:

Tabla 17. Hallazgos de la Contraloría General de la República en relación a la implementación de la Educación Inclusiva

REGIONES	Hallazgos Administrativos	Hallazgos Penales	Hallazgos Disciplinarios	Hallazgos Fiscales	Cuantía Hallazgo Fiscal (\$ COP)
Caribe	10	0	7	0	\$-
Centro Oriente	11	0	6	1	\$ 44.359.039
Centro Sur	8	0	6	1	\$ 266.077.175
Eje Cafetero	3	0	2	0	\$-
Llanos	3	0	2	0	\$-
Pacífico	4	0	3	0	\$-
Total, General	39	0	26	2	\$ 310.436.214

Fuente: CGR, elaboración propia, tomada de los Informes de Auditorías de Cumplimiento.

Los resultados de las auditorías realizadas en los diferentes departamentos se resumen por regiones, siguiendo la estructura del Sistema General de Regalías²⁶, en todas las regiones se presentaron hallazgos afectando aproximadamente a 77.691 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, representado en un 55% por la región Centro Oriente, seguido de la región Caribe con 15% y Pacífico con 12%, en contraste, las regiones que representan menor proporción de afectación son Llanos con 7%, Centro Sur con 6% y Eje Cafetero con 5%.

- En la región Caribe, se identificaron un total de 10 hallazgos administrativos y 7 hallazgos disciplinarios, sin hallazgos penales ni fiscales; estos hallazgos se presentaron en diferentes municipios de los departamentos de Bolívar, Cesar, La Guajira, Magdalena y Sucre, afectando aproximadamente a 11.306 niños, niñas y jóvenes con discapacidad.
- En la región Centro Oriente, se encontraron 11 hallazgos administrativos, 6 hallazgos disciplinarios y 1 hallazgo fiscal por un monto de \$44.359.039²⁷; estos hallazgos se presentaron en diferentes municipios de los departamentos de Boyacá, Cundinamarca, Bogotá, Santander, afectando aproximadamente a 42.645 niños, niñas y jóvenes con discapacidad.
- Por su parte, la región Centro Sur presentó 8 hallazgos administrativos, 6 hallazgos disciplinarios y 1 hallazgo fiscal por valor de \$266.077.175²⁸; estos hallazgos se presentaron en diferentes municipios de los departamentos de Huila y Tolima, afectando aproximadamente a 5.013 niños, niñas y jóvenes con discapacidad.
- En el Eje Cafetero, se reportaron 3 hallazgos administrativos y 2 hallazgos disciplinarios, sin hallazgos penales ni fiscales; estos hallazgos se presentaron en el municipio de Dosquebradas y el departamento de Risaralda, afectando aproximadamente a 3.616 niños, niñas y jóvenes con discapacidad.
- La región Llanos presentó 3 hallazgos administrativos y 2 hallazgos disciplinarios, sin hallazgos penales ni fiscales; estos hallazgos se presentaron en diferentes municipios de los departamentos de Casanare y Meta, afectando aproximadamente a 5.619 niños, niñas y jóvenes con discapacidad.
- La región Pacífico registró 4 hallazgos administrativos y 3 hallazgos disciplinarios; estos hallazgos se presentaron en diferentes municipios de los departamentos de Cauca,

²⁶ La división regional propuesta en el presente estudio fue incorporada al ordenamiento jurídico bajo la Ley 1530 de 2012, dicha clasificación regional ha sido implementada en el PNVCF 2023 de la CD Educación, por tanto, los análisis y datos presentados obedecen a dicha clasificación.

²⁷ En la visita realizada por la CGR a la IE Santa Inés, ubicada en el municipio de Silvania, se evidenció deterioro prematuro y omisión de mantenimiento preventivo y correctivo de uno de los dispositivos de transporte vertical contratados (elevapersonas), por incumplimiento de las obligaciones del convenio con cargo a la Entidad Territorial Certificada (ETC) generando que en la IE no se preste un servicio integral, ya que este dispositivo no está en funcionamiento, razón por la cual, se determina un presunto detrimento al patrimonio público por \$44.359.039, para mantener la infraestructura física que apoye la población con discapacidad.

²⁸ Se consideró un presunto detrimento patrimonial en los recursos del SGP por \$266.077.175 por mayor valor pagado al Operador del contrato 1882 de 2021, ya que se pagó la totalidad del precio pactado cuando los kits se recibieron sin el contenido completo para el uso en la educación de la población con discapacidad del departamento del Tolima, lo anterior, por debilidades en los mecanismos de control y seguimiento por parte de la supervisión del contrato, e incorrecta actuación del operador al cobrar la totalidad del precio contratado sin el cumplimiento pleno del objeto contractual.

Chocó, Nariño y Valle del Cauca, afectando aproximadamente a 9.492 niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

En definitiva, los hallazgos disciplinarios y fiscales se agruparon en seis diferentes categorías con el propósito de evidenciar las falencias recurrentes en el territorio nacional en torno al cumplimiento de la implementación del Decreto 1421 de 2017, como se evidencia en la siguiente tabla, la implementación de estrategias pedagógicas y planes individuales y el cumplimiento de obligaciones y políticas de educación inclusiva son las categorías donde se presenta mayor recurrencia de hallazgos. Así mismo, las categorías en las cuales se encuentran los dos hallazgos fiscales corresponden a dotación de recursos y materiales educativos y gestión de contratos y recursos financieros.

A partir de los hallazgos disciplinarios y fiscales se estima que la población afectada es de aproximadamente 39.406 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, representado en un 36% por la región Centro Oriente con una afectación aproximada de 14.312 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, seguido de la región Pacífico con el 23%, Llanos con 14% y Centro sur con el 13% (8.940, 5.619 y 5.013 niños, niñas y jóvenes con discapacidad respectivamente), en contraste, las regiones que representan menor proporción de afectación son Caribe con el 10% y Eje Cafetero con el 4% (3.906 y 1.616 niños, niñas y jóvenes con discapacidad respectivamente).

Adicionalmente, la categoría en la cual los hallazgos son más recurrentes es la Implementación de Estrategias Pedagógicas y Planes Individuales, afectando aproximadamente 18.702 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, seguido de la categoría cumplimiento de Obligaciones y Políticas de Educación Inclusiva y Gestión de Contratos y Recursos Financieros (15.186 y 12.674 niños, niñas y jóvenes con discapacidad respectivamente), en menor proporción se encuentran las categorías Dotación de Recursos y Materiales Educativos, Gestión de Programas y Acciones Específicas y Cumplimiento de Perfiles Profesionales (3.716, 2.766 y 1.190 niños, niñas y jóvenes con discapacidad respectivamente).

Tabla 18. Categorización de Hallazgos (Disciplinarios y Fiscales) de la Contraloría General de la República en relación a la implementación de la Educación Inclusiva

REGIÓN DEPARTAMENTO MUNICIPIO	CATEGORIAS HALLAZGOS DISCIPLINARIOS Y FISCALES						TOTAL GENERAL	PERSONAS CON DISCAPACIDAD
	Cumplimiento de Obligaciones y Políticas de Educación Inclusiva	Cumplimiento de Perfiles Profesionales	Dotación de Recursos y Materiales Educativos	Gestión de Contratos y Recursos Financieros	Gestión de Programas y Acciones Específicas	Implementación de Estrategias Pedagógicas y Planes Individuales		
CARIBE	4		1	1		1	7	3.906
CESAR	2		1				3	1.328
EL PASO Y LA JAGUA DE IBIRICO	1						1	122
VALLEDUPAR	1		1				2	1.206
GUAJIRA	2						2	609
MAICAO Y URIBIA	2						2	609

MAGDALENA	1				1		1.456
DISTRITO DE SANTA MARTA	1				1		1.456
SUCRE					1	1	513
COROZAL Y SAN MARCOS					1	1	513
CENTRO ORIENTE	1	2	2		1	6	14.312
BOYACA		2				2	1.190
DUITAMA Y SOGAMOSO		2				2	1.190
CUNDINAMARCA			1			1	496
ZIPAQUIRÁ			1			1	496
			1 FISCAL (\$44.359.039)				
SANTANDER	1		1		1	3	12.626
BARRANCABERMEJA Y PIEDECUESTA			1		1	2	2.014
SANTANDER Y MUNICIPIO DE BUCARAMANGA	1					1	10.612
CENTRO SUR	1				1	4	5.013
HUILA	1					2	1.993
NEIVA Y PITALITO	1					2	1.993
TOLIMA					1	2	3.020
IBAGUÉ Y MELGAR					1	2	3.020
					1 FISCAL (\$266.077.175)	3	
EJE CAFETERO	2					2	1.616
RISARALDA	2					2	1.616
DOSQUEBRADAS	1					1	1.616
LLANOS	1				1	2	5.619
CASANARE					1	1	1.052
YOPAL					1	1	1.052
META	1					1	4.567
PACÍFICO	1			1		3	8.940
CAUCA				1		1	5.530
CAUCA Y EL MUNICIPIO DE POPAYÁN			1			1	5.530
NARIÑO					1	1	2.766
PASTO Y SAN ANDRÉS DE TUMACO					1	1	2.766
VALLE DEL CAUCA	1					1	644
BUENAVENTURA	1					1	644
TOTAL, GENERAL	7	2	3	6	1	7	26
TOTAL, POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD POR CATEGORÍA	15.186	1.190	3.716	12.674	2.766	18.702	

Elaboración: CGR con respuestas de las Entidades Territoriales

Respuestas de las Entidades Territoriales:

Adicionalmente, derivado del análisis de las respuestas proporcionadas por las entidades territoriales a los señalamientos de la Contraloría General de la República reflejan una serie de problemáticas y desafíos que enfrentan en la implementación del Decreto 1421 de 2017 y en la atención de estudiantes con discapacidad. A continuación, se detallan las problemáticas

evidenciadas por los auditados y su relevancia para la mejora de política pública, de acuerdo a cuatro categorías y ocho subcategorías que se desprenden del análisis, así:

Tabla 19. Problemáticas evidenciadas en las respuestas por parte de las Entidades Territoriales Auditadas

REGIONES	Inclusión Estudiantes con Discapacidad			Contratación Personal Especializado		Necesidades de Recursos de Capacitación	
	Falta de diagnósticos y Seguimiento	Bases de datos desactualizadas	Necesidad de Reflexibilidad Curricular	Requisitos de Perfil Profesional	Cumplimiento de normativas	Recursos humanos y financieros	Capacitación del personal
Caribe	5	4	1	1	6	1	
Centro Oriente	3	1		4	5	4	
Centro Sur	4	1	1	2	3	4	
Eje Cafetero					3		1
Llanos	1	1			1	1	
Pacífico				1	2	2	1
Total, General	13	7	2	8	20	12	2

Elaboración: CGR con respuestas de las Entidades Territoriales

- Inclusión de Estudiantes con Discapacidad:
 - Falta de Diagnósticos y Seguimiento: Varias entidades admiten la falta de diagnósticos actualizados y seguimiento de estudiantes con discapacidad. Plantean un obstáculo significativo para la inclusión, ya que, sin un diagnóstico preciso, es difícil brindar el apoyo adecuado. Aspecto que se refuerza con el cruce de datos del SIMAT con el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad - RLCPCD donde solo el 21% de la población con discapacidad cuenta con certificado de discapacidad emitido por el Ministerio de Salud y Protección Social²⁹. Es decir 8 de cada 10 estudiantes con discapacidad no presentan la caracterización que permite identificar las especificidades de sus necesidades educativas, dejando un gran vacío en la individualización y los posibles rutas pedagógicas y curriculares en la formación de los estudiantes en coherencia con sus requerimientos y demandas de aprendizaje. Lo anterior se presenta en los siguientes departamentos y municipios: Corozal y San Marcos (Departamento de Sucre-Región Caribe), Barrancabermeja y Piedecuesta (Departamento de Santander- Región Centro Oriente), Neiva y Pitalito (Departamento del Huila- Región Centro Sur), Ibagué y Melgar (Departamento del Tolima Región Centro Sur), Yopal, (Departamento del Casanare- Región Llanos).
 - Base de Datos Desactualizada: La falta de actualización de la base de datos (SIMAT) complica la identificación y seguimiento de estudiantes con discapacidad, lo que afecta su inclusión efectiva, lo cual es evidente y las diferentes clasificaciones que tiene el reporte que en muchos casos difieren de las categorías

²⁹ De acuerdo con el cruce de datos realizado por la CGR entre la base de datos SIMAT y RLCPCD, se encontró que tan solo el 21% de los estudiantes cuentan con certificación y valoración, lo que genera incertidumbre sobre la adecuada y apropiada implementación del Decreto 1421 de 2017.

planteadas por el Ministerio de Salud y Protección Social³⁰. Teniendo en cuenta que, el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) en Colombia es una herramienta crucial para organizar y controlar el proceso de matriculación en todas las etapas educativas, así como para proporcionar información confiable que respalde la toma de decisiones en el ámbito educativo, la misma no está actualizada a las categorías y definiciones proporcionadas por el Ministerio de Salud y Protección Social, tal como se establece en la Resolución 113 de 2020, lo cual genera distorsiones en la aplicación de la política pública. Con referencia al análisis realizado, se presenta en las siguientes regiones y municipios del país: El Paso, y la Jagua de Ibirico y Valledupar (Departamento del Cesar- Región Caribe), Maicao y Uribia (Departamento de La Guajira- Región Caribe), Barrancabermeja, Piedecuesta y Bucaramanga (Departamento del Santander- Región Centro Oriente), Neiva y Pitalito (Departamento del Huila- Región Centro Sur), Buenaventura (Departamento Valle del Cauca-Región Pacífico).

- Necesidad de Flexibilidad Curricular³¹: Algunos estudiantes presentan diagnósticos limítrofes o situaciones que requieren una mayor flexibilidad curricular, lo que subraya la importancia de adaptar los programas educativos a las necesidades individuales. Lo anterior evidenciando un problema entre la articulación entre las Secretarías de Educación, las Entidades Territoriales, las Instituciones Educativas, los profesores y las familias. Invitando a una reflexión sobre la interacción entre las partes interesadas en la implementación del Decreto 1421. Esta problemática se evidencia específicamente en: Dosquebradas (Departamento de Risaralda- Región Eje Cafetero).
- Contratación de Personal Especializado:
 - Requisitos de Perfil Profesional: Se evidencia la necesidad de contar con personal especializado, como maestros bilingües sordos (escasez en el mercado laboral, argüido por algunos sujetos de control), para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad auditiva. La falta de profesionales calificados puede afectar la calidad de la educación inclusiva. Esto invita a reflexionar sobre la formación y preparación del sistema educativo para absorber este tipo de profesionales para garantizar la implementación de la educación inclusiva.
 - Cumplimiento de Normativas: Esta es la categoría que más relaciones tiene; es un aspecto crítico en las respuestas proporcionadas y se relaciona principalmente con la legalidad y transparencia en los procesos de contratación pública, así como con el cumplimiento de regulaciones específicas relacionadas con la educación inclusiva y otros aspectos contractuales. Acá se pueden identificar problemáticas con la contratación, puesto que, en varias respuestas se destaca que, las

³⁰ Aspecto que es corroborado por el Ministerio Nacional de Educación, el cual afirma que está en procesos de depuración de la misma. Respuesta del Ministerio de Educación Nacional relativa al registro de estudiantes en situación de discapacidad en el SIMAT. Radicado No. 2023-EE-334502.

³¹ La "necesidad de flexibilidad curricular" implica la adaptación de planes de estudio en la educación para abordar las diferencias individuales de los estudiantes, como discapacidades, talento, necesidades emocionales o sociales. Esto garantiza igualdad de oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de su máximo potencial. La flexibilidad curricular se aplica a través de ajustes en el currículo, como materiales accesibles y apoyos pedagógicos, para lograr una educación inclusiva y equitativa que valore la diversidad y promueva el éxito de todos los estudiantes.

entidades se centran en demostrar el cumplimiento de normativas relacionadas con la contratación pública por un lado con el registro en SECOP II como en la contratación del personal idóneo³². Esto implica que las Entidades Territoriales están haciendo un esfuerzo por garantizar que los procedimientos de contratación se realicen de acuerdo con las regulaciones legales y los principios de transparencia. En cuanto a las normativas específicas, se mencionan el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 80 de 1993, que establecen los marcos legales para la educación inclusiva y la contratación pública, respectivamente. Esto muestra la importancia de cumplir con estas regulaciones para garantizar la calidad y legalidad de los procesos. Por su parte, el tema de la supervisión y seguimiento de los contratos es crucial para asegurarse de que se cumplan las obligaciones establecidas. Esto refleja la importancia de un monitoreo adecuado para garantizar el cumplimiento de las normativas. Se ubica principalmente en: Duitama y Sogamoso (Departamento de Boyacá- Región Centro Oriente), Dosquebradas (Departamento de Risaralda-Región Eje Cafetero), Pasto y San Andrés de Tumaco (Departamento de Nariño-Región Pacífico) e Ibagué y Melgar (Departamento de Tolima-Región Centro Sur).

- Necesidades de Recursos y Capacitación:
 - Recursos Humanos y Financieros: Se identifican necesidades de recursos humanos y financieros para satisfacer las demandas de inclusión y atención a estudiantes con discapacidad. La asignación adecuada de recursos es crucial para garantizar una educación inclusiva de calidad. Algunos sujetos de control, afirman que los recursos financieros destinados para la implementación del Decreto 1421 de 2017 son insuficientes y desconocen las particularidades de la población con discapacidad.
 - Capacitación del Personal: La capacitación del personal es esencial para que puedan abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidad de manera efectiva. La formación constante y específica es fundamental para mejorar la calidad de la educación inclusiva. Algunos sujetos de control afirman que no han recibido capacitación por parte de las Secretarías de Educación para la mejor implementación de la educación inclusiva.
 - Las dos anteriores categorías analizadas se presentan en: El Paso, La Jagua de Ibirico y Valledupar (Departamento de Cesar-Región Caribe), Distrito de Santa Marta (Departamento del Magdalena-Región Caribe), Zipaquirá (Departamento de Cundinamarca-Región Centro Oriente), Barrancabermeja, Piedecuesta y Bucaramanga (Departamento de Santander-Región Centro Oriente), Ibagué y Melgar (Departamento de Tolima-Región Centro Sur), Dosquebradas (Departamento de Risaralda-Región Eje Cafetero) y Departamento de Meta-Región Llanos).

En resumen, las respuestas de las entidades territoriales revelan una serie de desafíos en la implementación del Decreto 1421 y en la atención de estudiantes con discapacidad. Estas problemáticas son fundamentales para la reflexión y la mejora de políticas públicas que promuevan la igualdad de oportunidades y la calidad de vida de todos los ciudadanos. La atención

³² En varios casos no se contrató a la persona idónea de acuerdo con la normatividad del Decreto 1421 de 2017.

a estudiantes con discapacidad es un aspecto crítico de la política pública educativa y debe abordarse de manera integral y efectiva para lograr una sociedad más inclusiva y equitativa.

- Análisis Documental

Se llevó a cabo un análisis documental de los 56 informes de auditoría de cumplimiento del PNVCF 2023, para identificar hallazgos relacionados con el cumplimiento del Decreto 1421, la asignación de recursos, la calidad de los PIAR y otros indicadores clave. Esto permitirá recopilar información cualitativa relevante.

Los hallazgos presentados en los informes evidencian una serie de inconsistencias y problemas en la gestión de programas y servicios relacionados con la educación inclusiva y la atención a estudiantes situación de discapacidad en diversos municipios y departamentos de Colombia. A continuación, se resumen los aspectos clave identificados en estos hallazgos:

1. Inconsistencias en Contratos de Educación Inclusiva: Se encontraron discrepancias entre la información reportada en el análisis del sector y las necesidades identificadas en los estudios previos en relación con 16 contratos relacionados con educación inclusiva. Esto sugiere dificultades en la planificación y alineación de los contratos con las necesidades reales de la población con NEE.
2. Procesos Contractuales con Inconsistencias: Se detectaron problemas en la carga de información y retrasos en el registro de datos en procesos contractuales relacionados con educación inclusiva. Estas inconsistencias afectaron la adecuada gestión de los contratos.
3. Incumplimiento de Plazos y Planeación: En un caso particular, un convenio se ejecutó en un período más corto de lo establecido debido a deficiencias en la planificación, lo que generó inoportunidad en el servicio de educación inclusiva. Además, los recursos destinados para el pago de profesionales se utilizaron en otros gastos, lo que pone de manifiesto problemas de gestión financiera.
4. Incumplimiento de Obligaciones en Política de Educación Inclusiva: Algunas entidades, entre ellas, Secretarías de Educación, no cumplieron con sus obligaciones como gestoras de la política de educación inclusiva al no elaborar ni remitir informes anuales sobre el impacto de las estrategias implementadas.
5. Recursos en Contratos: Se observó que hubo recursos destinados a la atención de la población con discapacidad, a actividades administrativas y financieras, en lugar de utilizarlos para su propósito específico. Esto indica debilidades en la planificación contractual, conocimiento normativo y lo cual generó afectaciones a la disponibilidad de recursos para la atención educativa de la población con discapacidad.
6. Detrimento Patrimonial en Contrato de Suministros: Se identificó detrimento patrimonial en un contrato de suministros debido a que se pagó la totalidad del precio pactado sin el

cumplimiento completo del objeto contractual. Esto se debió a debilidades en los mecanismos de control y seguimiento.

7. Impacto en el Proceso Pedagógico por Falta de Personal: En algunos municipios, la falta de personal para la educación inclusiva tuvo un impacto negativo en el proceso pedagógico, lo que resultó en una disminución en el apoyo requerido y la desigualdad en los derechos de los estudiantes con discapacidad.
8. Falta de Dotación de Materiales y Accesibilidad: Se constató que algunos departamentos y municipios no proporcionaron a las instituciones educativas materiales pedagógicos, didácticos, técnicos y tecnológicos accesibles, lo que afecta negativamente la calidad de la educación para los estudiantes con discapacidad.
9. Publicación Extemporánea de Información en SECOP II: En varios municipios, se identificó la publicación tardía de información en el aplicativo SECOP II, lo que compromete la transparencia y el acceso público a la información contractual.
10. Diferencias en Reportes de Estudiantes con Discapacidad: Se encontraron discrepancias entre los estudiantes con discapacidad reportados en el SIMAT y los alumnos certificados por las instituciones educativas, lo que genera preocupaciones sobre el acceso equitativo a una educación de calidad y la actualización oportuna de la información del sistema educativo³³.

En resumen, estos hallazgos subrayan una serie de desafíos en la gestión de programas y servicios relacionados con la educación inclusiva y la atención a estudiantes con discapacidad en Colombia.

5.3.2. Resultados de las Pruebas Saber 11 en población con discapacidad

El presente apartado se sumerge en el análisis detallado de los resultados de las Pruebas Saber 11 en Colombia, centrándose específicamente en la población con discapacidad en comparación con la población general. La información para este análisis fue obtenida del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)³⁴ y posteriormente fue sometida a un proceso de evaluación por parte del grupo evaluador.

La relevancia de este análisis radica en la necesidad de comprender las disparidades educativas que existen entre estos dos grupos demográficos, con el objetivo de identificar posibles brechas y proponer medidas que contribuyan a la equidad y calidad educativa. La inclusión de la población

³³ Ejercicios de triangulación de la información por parte de las Auditorías de cumplimiento.

³⁴ Información obtenida del ICFES: Respuesta a solicitud información sobre estudiantes con discapacidad en Pruebas Saber 11 - Radicado No 2023E0227932.

con discapacidad en el sistema educativo es un aspecto crucial para garantizar el pleno acceso a la educación y el desarrollo integral de estas personas.

El proceso de recolección de datos se basó en la información proporcionada por el ICFES, entidad encargada de la aplicación y evaluación de las Pruebas Saber 11 a nivel nacional. Este conjunto de datos, que abarca el periodo comprendido entre 2016 y 2022, se convierte en el punto de partida para el análisis efectuado por la Contraloría General de la República (CGR). El propósito principal de este análisis es arrojar luz sobre las diferencias sustanciales en el rendimiento educativo entre la población general y la población con discapacidad, evidenciando las brechas que puedan existir en las áreas de Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés.

El compromiso de la CGR con la transparencia y la rendición de cuentas se refleja en el escrutinio minucioso de los datos provenientes del ICFES, estableciendo así una base sólida para la toma de decisiones informadas en el ámbito educativo.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de las Pruebas Saber 11 en la población con discapacidad y población en general para los años 2016 al 2022, cabe resaltar que la población con discapacidad para el 2022 que presento las pruebas saber, representa el 1,51% de la población general:

Tabla 20. Resultados de Pruebas Saber 11, resultados generales y para la Población con Discapacidad (2016-2022)

Año	Descripción	Número de Estudiantes	Resultado Global	Lectura Crítica	Matemáticas	Sociales Ciudadanas	Ciencias Naturales	Inglés
2016	Población con discapacidad	1.765	221,53	44,75	42,31	44,11	44,97	47,54
	Población en general	487.096	265,35	53,77	52,53	51,85	53,97	53,55
	Diferencia	485.331	43,82	9,02	10,22	7,74	9	6
2017	Población con discapacidad	2.178	201,89	41,35	38,65	39,39	41,82	24,11
	Población en general	559.148	256,61	53,4	50,35	51,49	50,5	49,99
	Diferencia	556.970	54,72	12,05	11,7	12,1	8,68	25,88
2018	Población con discapacidad	2.455	206,01	42,18	39,54	40,17	42,58	43,24
	Población en general	490.483	257,6	53,75	51,8	50,89	49,43	52,14
	Diferencia	488.028	51,59	11,57	12,26	10,72	6,85	8,9
2019	Población con discapacidad	5.191	213,46	44,53	42,51	40,28	43,22	47,51
	Población en general	489.707	253,14	53,39	52,16	49,61	47,51	50,17
	Diferencia	484.516	39,68	8,86	9,65	9,33	4,29	2,66
2020	Población con discapacidad	5.512	208,4	43,36	41,45	40,79	41,31	45,12
	Población en general	447.926	253,81	53,15	52,25	49,27	49,27	48,1
	Diferencia	442.414	45,41	9,79	10,8	8,48	7,96	2,98
2021	Población con discapacidad	6.402	209,82	44,04	41,09	40,33	42,11	45,83
	Población en general	483.664	251,6	53,36	50,92	49,15	47,85	50,34
	Diferencia	477.262	41,78	9,32	9,83	8,82	5,74	4,51
2022	Población con discapacidad	7.341	216,8	45,28	42,4	41,53	43,95	47,19
	Población en general	487.623	256	53,93	51,91	50,13	48,8	51,35
	Diferencia	480.282	39,2	8,65	9,51	8,6	4,85	4,16

Fuente: Elaboración DES- Educación con datos del ICFES.

Teniendo en cuenta el contexto sobre la importancia del pleno acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad al sistema educativo colombiano y su directo impacto en el desarrollo de sus capacidades, es preciso analizar el comportamiento de este segmento de la población en las pruebas Saber 11. Es pertinente afirmar, que el total de estudiantes que presentaron las pruebas Saber 11 para el periodo de análisis corresponde a 3.445.647 estudiantes, y que, de este, el 0,9% son estudiantes con discapacidad, con un total de 30.844³⁵.

Tabla 21. Promedio diferencial de puntaje Pruebas Saber 11, población en general, frente a personas con discapacidad 2016-2022.

Año	Lectura Crítica	Matemáticas	Sociales Ciudadanas	Ciencias Naturales	Inglés
2016	9,02	10,22	7,74	9	6
2017	12,05	11,7	12,1	8,68	25,88
2018	11,57	12,26	10,72	6,85	8,9
2019	8,86	9,65	9,33	4,29	2,66
2020	9,79	10,8	8,48	7,96	2,98
2021	9,32	9,83	8,82	5,74	4,51
2022	8,65	9,51	8,6	4,85	4,16
Promedio Acumulado	9,89	10,57	9,40	6,77	7,87

Fuente: Elaboración DES- Educación con datos del ICFES.

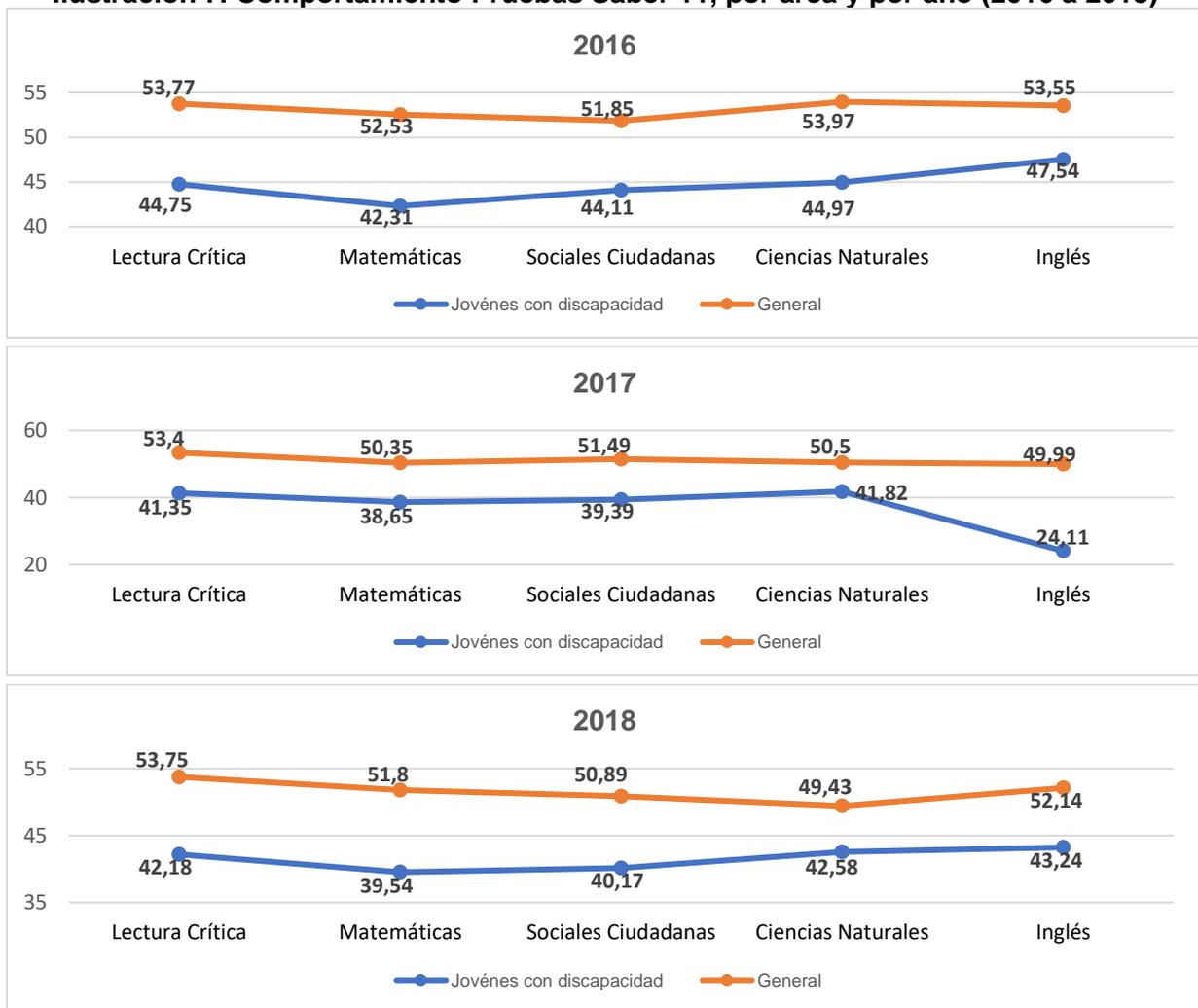
En cuanto al puntaje de los jóvenes con discapacidad frente al puntaje general, esta población muestra un desempeño inferior, con mayor evidencia en Lectura Crítica, Matemáticas y Sociales Ciudadanas, con una diferencia por debajo media de 9,89, 10,57 y 9,40 respectivamente como se evidencia en la Tabla 21 Por su parte, en el área de Ciencias Naturales, el comportamiento tiene tendencia a disminuir la brecha, pasando de 9 puntos en 2016 a 4,85 en 2022 y con un promedio general de 6,77 puntos de diferencia. Por su parte, el área de Inglés, es el área de evaluación que presenta menor diferencia, y en donde los estudiantes tienen un comportamiento más uniforme, con un caso muy particular de la población con discapacidad para el periodo 2017³⁶. En términos generales, de acuerdo con lo anterior, se permite evidenciar que, los estudiantes con discapacidad, obtienen menores puntajes en promedio que el resto de la población.

³⁵ Población que, en contraste con la información arriba descrita, relacionada a que 2 de cada 100 estudiantes en educación preescolar, básica y media pertenecen a la población con discapacidad, una representación de 1 de cada 100 estudiantes que presentan las Pruebas Saber 11, parece ser razonable en términos numéricos para ser una población que está terminando el ciclo de educación media.

³⁶ Para la Prueba de Inglés en lo respectivo al año 2017, no se consideraron los estudiantes que no presentaban valor en la prueba, campo vacío, ni aquellos que presentaban valor 0. En número: 1.227 estudiantes de acuerdo a la información compartida por el ICFES. Lo anterior generó un contraste para el año 2017 en el cual, dentro de las 5 áreas de evaluación, esta presentó una diferencia puntual de 25,88 puntos. Por lo tanto, se aclara que se realizó esta inferencia por parte del grupo evaluador, sin embargo, para futuras estudios vale la pena preguntar: ¿por qué sucedió este acontecimiento? Pues limpiando estos 1.227 datos la diferencia del promedio se ubicó en 7.87 puntos, algo más acorde con el histórico de las Pruebas Saber 11 en el área de inglés.

A continuación, se desarrollará y analizará de forma individual el comportamiento de cada una de las áreas evaluadas por las pruebas Saber 11 para el periodo 2016 a 2022.

Ilustración 7. Comportamiento Pruebas Saber 11, por área y por año (2016 a 2018)



Fuente: Elaboración DES- Educación con datos del ICFES.

Como es observable en la ilustración 8, las brechas de calificación entre la población en general y los jóvenes con discapacidad, para las cinco áreas de evaluación son constantes, en donde, Ciencias Naturales e Inglés presentan la menor diferencia, con una particularidad en el año 2017 ya explicada anteriormente.

Sin embargo, en el periodo de análisis con base en la identificación de la brecha existente para las áreas evaluadas, se infiere gráficamente que se mantienen y su fluctuación no es tan marcada. A continuación, se evidencia que, la brecha existente entre las calificaciones de los jóvenes con discapacidad y la población en general disminuyó, principalmente en las áreas de

Ciencias Naturales e Inglés, logrando los puntajes más estables en Lectura Crítica, Matemáticas y Sociales Ciudadanas.

Ilustración 8. Comportamiento Pruebas Saber 11, por área y por año (2019 a 2022)



Fuente: Elaboración DES- Educación con datos del ICFES.

Referente a lo observado en las ilustraciones presentadas, es importante describir que, los jóvenes con discapacidad alcanzaron mejores puntuaciones en las cinco áreas evaluadas, disminuyendo la brecha existente con las puntuaciones de la población en general, presentando mayor evidencia en Ciencias Naturales e Inglés, pasando de una brecha para 2018 de 8,9 puntos en inglés a 4,16 en 2022. Igualmente, la brecha en Ciencias Naturales que en 2016 era de 9 puntos pasa a 4,85 puntos en 2022. Es preciso manifestar que, de igual forma la puntuación de la población en general ha tenido la tendencia a bajar durante los últimos 3 años del periodo analizado.

A continuación, se presenta el puntaje obtenido por los jóvenes con discapacidad y la población en general durante el periodo de análisis, resaltando que la puntuación máxima de las pruebas Saber 11 es de 500 puntos.

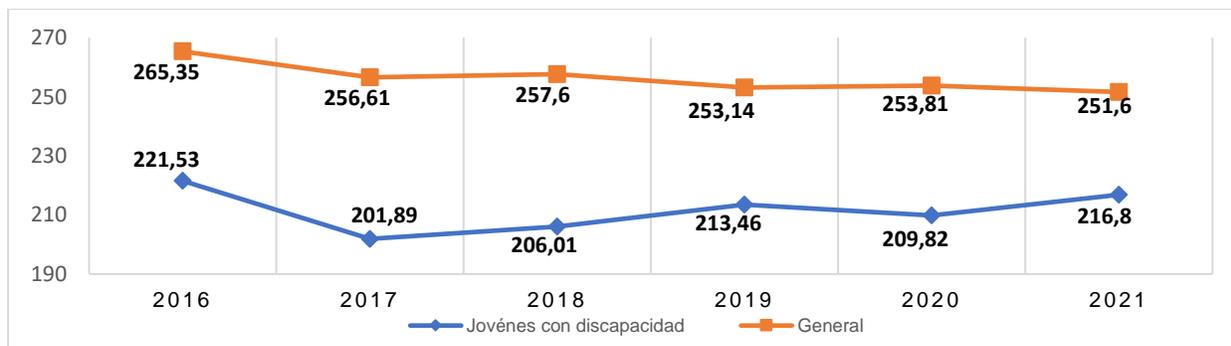
Tabla 22. Puntaje Pruebas Saber 11, población en general, frente a personas con discapacidad.

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
General	265	257	258	253	254	252	256
Población con Discapacidad.	222	202	206	213	210	217	217
Diferencia	44	55	52	40	44	35	39

Fuente: Elaboración DES- Educación con datos del ICFES.

Es identificable la marcada brecha en cuanto al puntaje total entre la población en general y los jóvenes con discapacidad, con un promedio general de 44 puntos para el lapso aquí analizado. De acuerdo con la Tabla 22 se puede observar que los estudiantes en general apenas sobrepasan la mitad de la puntuación total de las Pruebas Saber 11 (250 puntos), y que los estudiantes con discapacidad están por debajo del promedio y de la mitad de la puntuación total. En la siguiente ilustración se muestra el histórico de puntuación total obtenido por la población general y los estudiantes con discapacidad.

Ilustración 9. Resultados de las Pruebas Saber 11, promedio general vs población con discapacidad (2016 a 2021)



Fuente: Elaboración DES- Educación con datos del ICFES.

Con los datos presentados en la ilustración 9, el periodo con mayor brecha de calificación fue el 2017 con una diferencia de 55 puntos, y el año con disminución de la brecha de calificación fue 2021 con 35 puntos respectivamente. Aunque visualmente pareciese que la brecha existente se ha reducido, principalmente por una mejora paulatina del puntaje de los estudiantes con discapacidad, es necesario resaltar que el promedio general ha caído en el periodo analizado. Se evidencia que, la brecha de evaluación existente dentro del sistema de educación es menor para los estudiantes con discapacidad, mostrando que, en todas las áreas evaluadas, este segmento de la población está por debajo del promedio general.

Ahora bien, resulta de suma importancia para el análisis de la política pública, determinar si los resultados indican una posible reducción de la brecha del puntaje promedio de la población con discapacidad frente a la población en general, y evaluar así si hay convergencia, dada la implementación del Decreto 1421 en el año 2017. Para esto se realizó un análisis, que ha sido ampliamente usado en economía para evaluar las disparidades del crecimiento económico entre regiones o países. En este contexto, la teoría de convergencia sugiere que la población con capacidad tendrá, en un prolongado lapso, tasas de crecimiento que se igualaran con el promedio general.

Los datos obtenidos de este ejercicio muestran, como se ve en la Tabla 23, la posible existencia de convergencia tipo beta, puesto que la población con discapacidad muestra tasas de crecimiento mayores que la general³⁷. Sin embargo, Es importante destacar que ambas tasas de crecimiento son negativas.

Tabla 23. Promedio de los puntajes globales obtenidos y las Tasas de Crecimiento de la población con discapacidad y general.

POBLACIÓN	PROMEDIO	TASA DE CRECIMIENTO PROMEDIO
Discapacidad	221,53	-0,3%
General	265,35	-0,6%

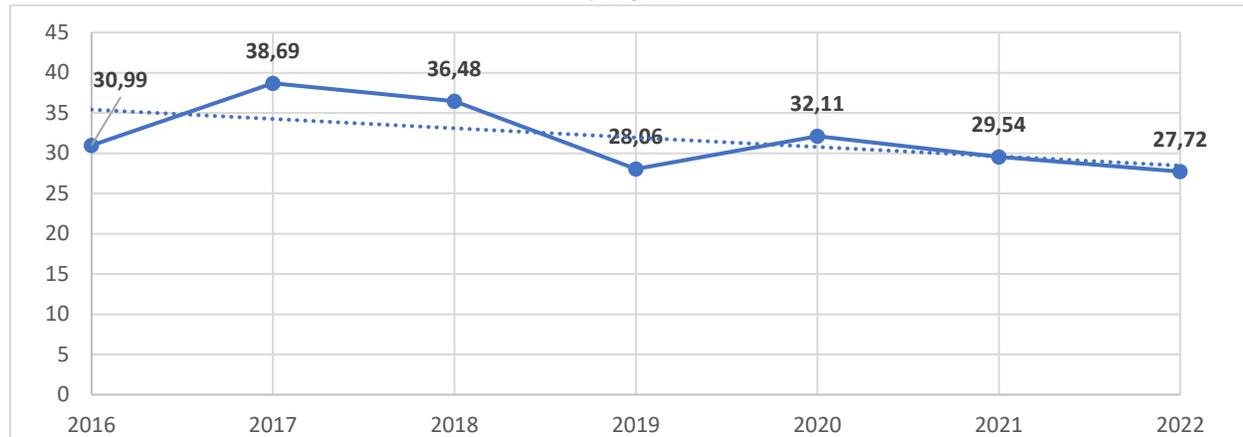
Fuente: Elaboración DES- Educación con datos del ICFES.

Sin embargo, hay otro tipo de convergencia, la convergencia tipo sigma. Esta dice que, si a lo largo del periodo de análisis la dispersión entre los datos analizados muestra una tendencia a reducirse existe una tendencia convergente. Esta se puede calcular usando diferentes métricas que calculen la dispersión entre los datos. En este caso, dado que solo se estaban comparando dos series, se optó por calcular la distancia entre los datos como una diferencia y la desviación estándar.

³⁷ En este caso las Tasas de Crecimiento ambas son negativas, pero en menor medida para la población con discapacidad. Es de anotar que en el año 2016 se tiene un máximo global que afecta la tasa de crecimiento promedio para ambas poblaciones, pero sí se elimina el año 2016 y se observa la tasa de crecimiento desde el año 2017, los datos son del 7,4% para la población con discapacidad y de -0,38% para la población general, lo que en principio podría decir que hay un crecimiento en los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 11 de la población con discapacidad y en contraste una tendencia negativa para la población en general.

Los resultados obtenidos en la siguiente ilustración, indican una tendencia de la dispersión de los datos a disminuir, indicando así el posible cierre de brechas en el tiempo y la presencia de convergencia tipo sigma.

Ilustración 10. Desviación estándar de la población con discapacidad y la general de 2016 a 2022.



Fuente: Elaboración DES- Educación con datos del ICFES.

Al realizar la proyección del comportamiento de los puntajes obtenidos en los próximos 20 años se observa, en la tabla 24, que hay crecimiento del puntaje global promedio obtenido por la población con discapacidad, si todas las demás variables se mantienen constantes -*ceteris paribus*-, se estima que lograría cerrarse la brecha para el año 2036. Sin embargo, es preciso anotar que, los resultados de la población general han disminuido en los últimos años, reflejados así mismo en la proyección realizada, en la cual se empleó un modelo de regresión lineal que realiza las estimaciones de acuerdo con la tendencia de la serie. Dado el periodo de análisis para realizar el ajuste del modelo, es posible que las proyecciones tengan problemas para capturar adecuadamente los posibles cambios en la tendencia o presenten sesgos importantes.

Tabla 24. Proyección de comportamiento del promedio de los puntajes globales de la población con discapacidad y general 2017-2042.

AÑO	JÓVENES CON DISCAPACIDAD	GENERAL	DIFERENCIA
2016	221,53	265,35	43,82
2017	201,89	256,61	54,72
2018	206,01	257,6	51,59
2019	213,46	253,14	39,68
2020	208,40	253,81	45,41
2021	209,82	251,6	41,78
2022	216,80	256	39,2
2023	217,48	252,76	35,28
2024	219,80	252,37	32,57
2025	222,11	251,86	29,75
2026	224,42	251,35	26,93
2027	226,73	250,84	24,11
2028	229,04	250,33	21,29
2029	231,35	249,82	18,47

2030	233,66	249,30	15,64
2031	235,97	248,79	12,82
2032	238,28	248,28	10
2033	240,59	247,77	7,18
2034	242,90	247,26	4,36
2035	245,21	246,75	1,54
2036	247,52	246,24	-1,28
2037	249,84	245,73	-4,11
2038	252,15	245,22	-6,93
2039	254,46	244,71	-9,75
2040	256,77	244,20	-12,57
2041	259,08	243,69	-15,39
2042	261,39	243,18	-18,21

Fuente: Elaboración DES- Educación con datos del ICFES.

Ahora bien, realizando el respectivo análisis referente a la implementación del Decreto 1421 y los resultados de las Pruebas Saber 11, es preciso realizar los cuestionamientos pertinentes, así ¿la estrategia desarrollada por las Entidades Territoriales Certificadas en cabeza del Ministerio de Educación, en la inclusión efectiva de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad está siendo acertada? Y a su vez en el entendido que, con la proyección aquí presentada, que como se aclaró no tiene en cuenta factores exógenos, si no se rige exclusivamente por el puntaje obtenido, se muestra que, la obtención de mejores resultados por parte de la población con discapacidad es constante, la equiparación con los puntajes generales se alcanzaría en 13 años a partir de 2022 y que esta mejora de resultados, es mayormente evidente por el declive constante del puntaje general. En fines de política pública esto es sinónimo de una acción mal enfocada o mal desarrollada por parte del Estado, debido a que en términos generales la población con discapacidad mejora sus resultados, pero con velocidades no significativas, y por el contrario el conjunto de estudiantes del sistema educativo colombiano muestra cada año en promedio niveles más bajos de puntuación en las pruebas Saber 11.

5.3.3. La Deserción Escolar de Estudiantes con Discapacidad

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) enfatiza la complejidad inherente a la medición de la deserción escolar, subrayando la necesidad de utilizar múltiples indicadores para abordar adecuadamente este fenómeno. Este análisis examina los indicadores más comúnmente empleados a nivel mundial para evaluar la deserción, los cuales cumplen diversos propósitos de medición y se adaptan a la disponibilidad de información.

Se destacan seis indicadores ampliamente utilizados que capturan eficazmente la deserción, adaptándose a diferentes horizontes temporales: corto, mediano y largo plazo. A corto plazo, se incluyen la tasa de deserción intraanual ajustada y la tasa de deserción intraanual, siendo esta última la preferida por el MEN y detallada en el Sistema Nacional de Indicadores Educativos. Para el mediano plazo, se utiliza la tasa de deserción interanual y la tasa de abandono, mientras que a largo plazo se recurre a la tasa de deserción por cohortes y por grupos de edad, según la disponibilidad de datos en las notas técnicas del Ministerio.

La deserción escolar es un fenómeno multidimensional y multifactorial, como lo subrayan las

investigaciones en este ámbito. Se han identificado factores asociados que inciden en las políticas públicas, clasificándolos en individuales (género, habilidades, actitudes), familiares (nivel educativo de los padres, situación económica), institucionales (calidad docente, clima escolar, liderazgo directivo, infraestructura) y contextuales (exposición a violencia, desplazamiento, acceso a servicios públicos) (MEN, 2022).

La comprensión de estos factores es crucial para el diseño e implementación de políticas efectivas destinadas a reducir la deserción escolar y promover la permanencia en el sistema educativo. Además de las fuentes mencionadas, estas reflexiones están respaldadas por investigaciones adicionales sobre el tema (Adams, 2019; UNESCO, 2020).

5.3.3.1. La Deserción Escolar de Estudiantes con Discapacidad

La falta de convergencia internacional en los indicadores para estudiar la deserción escolar genera discrepancias en los cálculos entre países, y diversas causas explican estas disparidades. Entre ellas se encuentran el desconocimiento y la falta de adopción de los indicadores internacionales, así como la disponibilidad y la interpretación variable de los datos para el cálculo. Por otro lado, ciertos factores, como tener alguna discapacidad, cambiar de institución educativa, ser nuevo en la escuela, repetir el año, abandonar temporalmente los estudios o no completar el ciclo escolar, estudiar en áreas rurales, cursar la educación secundaria o participar en la modalidad de Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), están asociados con un mayor riesgo de abandono escolar (Jones et al., 2018; UNICEF, 2021).

Tabla 25. Resumen de indicadores para medir la deserción escolar a nivel Internacional.

Indicador	Definición	Enfoque Temporal	Consideración de Regreso
Tasa de Deserción Intraanual	Porcentaje de estudiantes que abandonan el sistema escolar antes de finalizar el año lectivo, en relación con los alumnos matriculados.	Corto Plazo	No se considera si el estudiante regresa al ciclo escolar.
Tasa de Deserción Interanual	Proporción de estudiantes que culminan el año lectivo, pero no ingresan al grado siguiente.	Mediano Plazo	Se evalúa si los estudiantes continúan al siguiente grado.
Tasa de Deserción por Cohortes	Medición a largo plazo que evalúa la proporción de estudiantes que abandonan el sistema educativo antes de completar un nivel o grado específico a lo largo del tiempo.	Largo Plazo	Se analiza la deserción a lo largo de varios años.
Tasa de Deserción por Grupos de Edad	Evaluación a largo plazo que examina la proporción de estudiantes que abandonan la escuela en función de grupos de edad específicos.	Largo Plazo	Se considera la deserción en grupos de edad determinados.
Deserción Intraanual Ajustada	Indicador que tiene en cuenta los casos de estudiantes que se retiran antes de terminar el año lectivo, considerando factores adicionales como el regreso temporal.	Corto Plazo	Incluye el retiro temporal y ajusta la deserción intraanual.

Fuente: Elaboración propia de la CGR

Nota: La deserción intraanual y la deserción intraanual ajustada pueden superponerse, pero la última considera factores adicionales.

5.3.3.2. La medición de la deserción Escolar en Colombia:

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) define la deserción en el Sistema Nacional de Indicadores Educativos como el abandono del sistema educativo antes de completar un grado o nivel (MEN, 2013, p. 72). La tasa de deserción intraanual se calcula como el porcentaje de estudiantes que abandonan antes de finalizar el año lectivo, sin considerar si regresan al ciclo escolar el próximo año.

Por otro lado, el MEN propone definiciones para la tasa de deserción intraanual y la interanual. La primera se refiere a los estudiantes que dejan la escuela durante el año escolar, mientras que la segunda corresponde a aquellos que culminan un año lectivo, pero no avanzan al siguiente grado. Estas mediciones se complementan para proporcionar una visión más completa de la deserción. Por ejemplo, si un estudiante finaliza un año y no se matricula para el siguiente, se considera deserción interanual. El abandono engloba tanto la deserción intraanual ajustada como la interanual. La deserción intraanual, medida actualmente por el MEN, no considera si los estudiantes se matriculan el año siguiente, abarcando tanto retiros temporales como abandonos definitivos. A continuación, se clarifican estos indicadores, siendo el primero el utilizado por el MEN.

Tabla 26. Indicadores para medición de la deserción

Indicador	Definición
Deserción intraanual	Porcentaje de estudiantes que abandonan durante el año escolar, sin contar si se matriculan después.
Deserción interanual	Proporción de estudiantes que terminan un año, pero no avanzan al siguiente grado.
Deserción intraanual ajustada	Considera retiros temporales y abandonos definitivos durante el año lectivo.

Fuente: Elaboración propia de la CGR

Estas definiciones se alinean con los lineamientos del MEN para comprender y abordar la problemática de la deserción escolar (MEN, 2013, p. 72).

5.3.3.3. Factores Asociados a la Deserción Escolar de Estudiantes con Discapacidad en el Contexto Colombiano

La deserción escolar de estudiantes con discapacidad en Colombia se debe a diversos factores interrelacionados, entre los cuales se destacan:

1. **Falta de Acceso a Recursos y Apoyos:** Muchas instituciones educativas carecen de los recursos y personal capacitado para satisfacer las necesidades específicas de estos estudiantes, dificultando su participación y aprendizaje (Jones et al., 2018).

2. **Barreras Físicas y Ambientales:** La falta de accesibilidad en las instalaciones escolares limita la movilidad y el acceso de los estudiantes con discapacidad, lo que afecta su asistencia regular a clases (UNESCO, 2020).
3. **Estigma y Discriminación:** El estigma social y la discriminación afectan la autoestima y el bienestar emocional de los estudiantes con discapacidad, disminuyendo su motivación para permanecer en la escuela (UNICEF, 2021).
4. **Falta de Capacitación Docente:** La falta de capacitación en diversidad e inclusión dificulta la atención individualizada y el apoyo necesario para estos estudiantes (Adams, 2019).
5. **Limitaciones Económicas:** Las familias enfrentan dificultades económicas adicionales debido a los costos de atención médica y terapias especializadas, lo que puede afectar su capacidad para mantener a sus hijos en la escuela (UNESCO, 2020).
6. **Razones Personales y Familiares:** Variables como cambio de residencia, bajo rendimiento académico, conflictos con compañeros, y discriminación por su situación contribuyen a la deserción (Jones et al., 2018; MEN, 2013).

Estos factores, señalados por diversas fuentes, subrayan la complejidad de la problemática de la deserción escolar entre estudiantes con discapacidad en Colombia.

5.3.3.4. Mediciones Registradas por SIMPADE Vigencia 2023

Al examinar los datos de deserción a nivel nacional corte 2023 del SIMPADE a corte de noviembre de 2023, y llamando al Sistema de Información de Matrícula del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se observa que hubo 7.837.071 estudiantes matriculados en el periodo 2023. La tasa de deserción intraanual fue del 4,57%, lo que equivale a 358.226 desertores distribuidos en los niveles de preescolar, básica y media (MEN, 2023).

Tabla 27. Tasa de Deserción Nacional corte 2023 (Sector Oficial)

	Año	SIMAT	Desertores Escolares	Porcentaje
Tasas de deserción Intraanual (Nacional)	2023	9.068.148	358.226	4,57%

Fuente: Elaboración propia, datos SIMPADE Corte Nov 2023

Con el propósito de mejorar el seguimiento de las trayectorias educativas, optimizar la cobertura y fortalecer las estrategias de permanencia y monitoreo individualizado, se han implementado más de 140 ajustes en el Sistema de Información de Matrícula (SIMAT) y el Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE). Estos ajustes se centran en la caracterización de estudiantes con discapacidad, de los cuales solo el 21.9% está caracterizado. El objetivo es identificar las necesidades educativas, pedagógicas, didácticas, evaluativas y contextuales de estos estudiantes (MEN, 2022).

Tabla 28. Desertores Escolares SIMAT Caracterizados en SIMPADE corte 2023 (Sector Oficial)

	Año	SIMAT	SIMPADE	Porcentaje
Posibles Desertores INTRAANUALES SIMAT Caracterizados en SIMPADE	2023	358.226	78.564	21,90%

Fuente: Elaboración propia, datos SIMPADE Corte Nov 2023

A continuación, se presenta la frecuencia de las múltiples causas de deserción de los estudiantes según los datos suministrados por el MEN a través de SIMPADE

Tabla 29. Frecuencia de deserción de estudiantes con discapacidad en 2023

Personal	
Bajo Rendimiento Escolar	190
Dificultades Académicas	148
Expulsión De Estudiante	9
Extraedad	95
Metod Proc Pedag No Responden Particular	20
No Existe Formación Sobre Plan De Vida	17
No Existe Orientación Socio Ocupacional	3
Padres A Temprana Edad	10
Piensa Que El Estudio No Le Servirá De Nada	27
Poco Gusto Por El Estudio	298
Problemas De Escritura	14
Problemas De Lectura	14
Problemas De Oralidad	11
Repitencia	65
Salud Del Estudiante	155
Trabajar	45
Total	1.121
Institucional	
Conflictos Entre Directivos	1
Conflictos Entre Docentes	1
Conflictos Entre Estudiantes	11
Conflictos Entre Estudiantes Y Docentes	4
Costos Educativos	1
Discriminación	2
Establecimiento En Zona De Desastres	1
Establecimiento En Zona Lejana	10

Establecimiento En Zona No Segura	2
Insuficiencia Atención Psicosocial	4
Jornadas No Adecuadas Al Tiempo Del Estudiante	1
Oferta Incompleta De Grados	1
Oferta No Inclusiva	3
Planta Docente Incompleta	1
Problemas Infraestructura	1
Trato Agresivo	3
Total	47
Contexto	
Cultivos Ilícitos	2
Distancia Hogar Al Establecimiento	31
Drogadicción	8
Inseguridad	8
Matoneo Escolar Bullying	4
Presencia De Grupos Armados	4
Total	57
Familiar	
Cambio De País	156
Cambio De Residencia	803
Desempleo De Los Padres O Acudientes	43
Desplazamiento Forzado	3
Muerte De Los Padres	4
Poca Importancia Educación Por Padres O Acudientes	177
Total	1186
Otras Razones	
Otras Razones	632

Fuente: Elaboración Propia, con datos provenientes del SIMPADE, Vigencia 2023

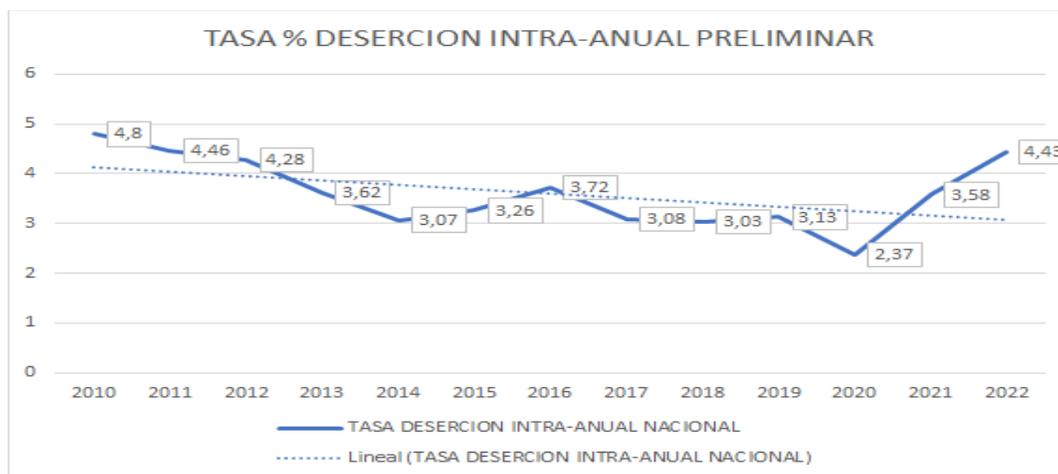
5.3.3.5. Tasa de Deserción Nacional Intraanual (2010-2022)

Los datos proporcionados por SIMPADE revelan que en los últimos años la tasa de deserción intraanual ha mostrado una tendencia general a la baja, aunque con variaciones. Como se muestra en la Ilustración 11, la tasa disminuyó del 4,8% en 2010 al 3,07% en 2014, seguida de fluctuaciones leves en años posteriores. En 2019, se observó un repunte seguido de una notable reducción en 2020, alcanzando un mínimo del 2,37%, lo que representa una disminución del 50,6% desde 2010. Sin embargo, en 2021 y 2022 se registraron aumentos significativos, alcanzando un 3,58% y un 4,43% respectivamente.

Es importante señalar que las cifras de 2020 y 2021 mostraron una atipicidad debido a la pandemia de COVID-19, según el MEN. En 2020, las entidades territoriales reportaron una tasa

del 2,37%, posiblemente influenciada por acciones de retención implementadas en respuesta a la emergencia. No obstante, también podría haber subregistro debido a deficiencias en el seguimiento. En 2021, se observó un incremento coherente con los efectos continuos de la pandemia, con una tasa del 3,58% que se elevó a 4,43% en 2022.

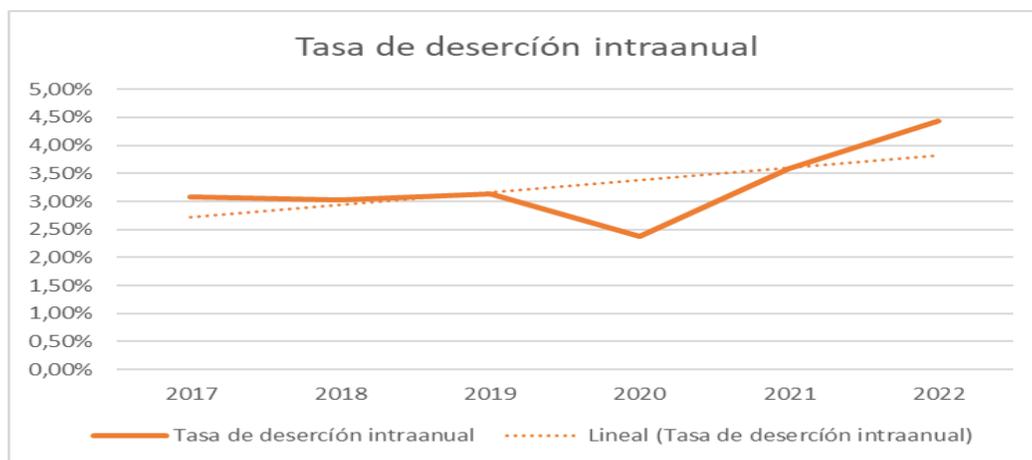
Ilustración 11. Tasa de deserción Intraanual 2010-2022



Fuente: Elaboración propia, proveniente del SIMPADE

Como se observa en la ilustración 11, es necesario observar en los últimos cinco años la tendencia lineal de la tasa de deserción, puesto que en el periodo analizado (2010-2022) tiene tendencia negativa sin embargo el efecto es positivo pues las tasas de deserción disminuyen en el tiempo, caso contrario ocurre cuando analizamos la tendencia en el periodo 2017-2022 (ver ilustración 12), debido a que, aunque la tendencia es positiva los efectos son negativos entendiendo que la tasa de deserción aumenta en el tiempo analizado.

Ilustración 12. Tasa de deserción Intraanual 2017-2022

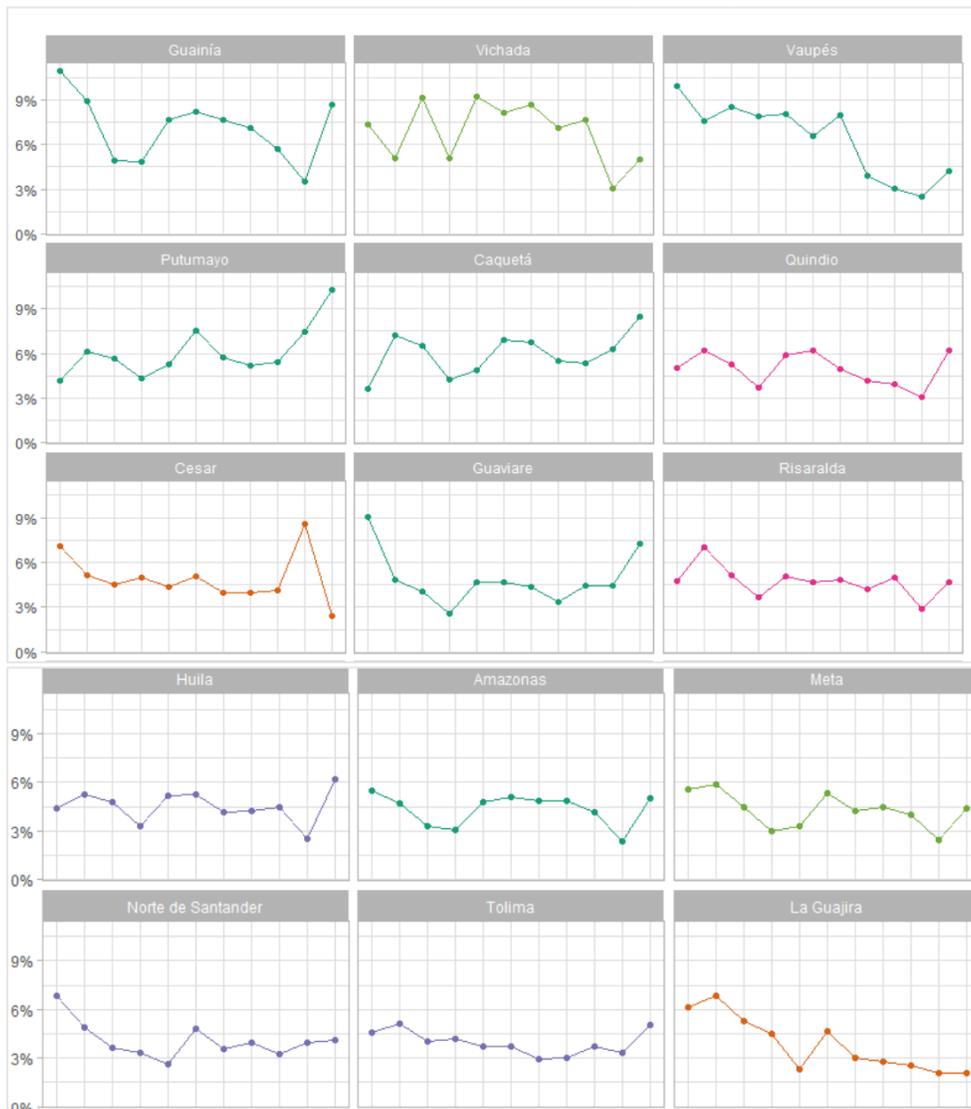


Fuente: Elaboración propia, proveniente del SIMPADE

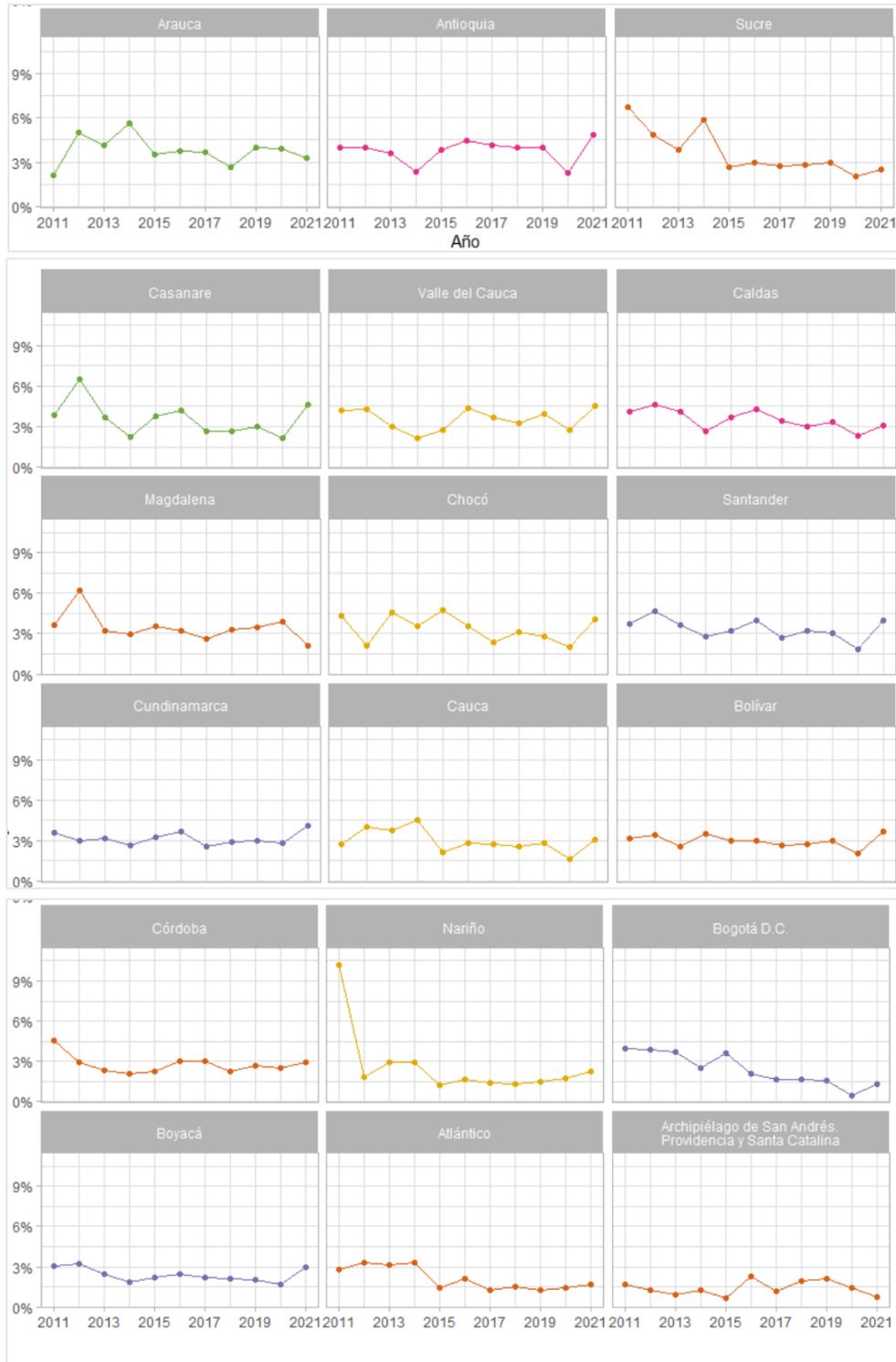
5.3.3.6. Comportamiento de la Deserción por Departamentos 2011-2021

Por otro lado, la deserción escolar en Colombia muestra disparidades regionales, como se ilustra a continuación. Esta presenta la variación de la tasa de deserción entre 2011 y 2021 en cada departamento, ordenados desde los de mayor deserción hasta los de menor. Los departamentos con tasas más altas oscilan entre 7 y 12%, mientras que los de menor deserción tienen tasas inferiores al 4%. La región amazónica destaca por su alta deserción intraanual, con cuatro de los cinco departamentos con tasas más altas (Guainía, Vaupés, Putumayo y Caquetá), junto con Vichada de la región de los Llanos/Orinoquía. En contraste, San Andrés y Providencia, Atlántico, Boyacá, Bogotá D.C., Nariño y Córdoba presentan las tasas de deserción más bajas en el período analizado. Esta información se basa en datos del MEN y otras fuentes pertinentes.

Ilustración 13. Tasa de deserción entre 2011 y 2021 por departamento



Defender juntos los recursos públicos ¡Tiene Sentido!



Fuente: Basada en datos del MEN y otras fuentes pertinentes

Lo que llama la atención de los resultados observados, relacionados con la tasa de deserción intraanual la cual ofrece información relevante de corto plazo respecto a los estudiantes que no finalizan (o abandonan) sus estudios en el año lectivo. Sin embargo, es importante anotar que la tasa de deserción intraanual es un indicador que solo ofrece información acerca de la deserción dentro de un año, pero no aporta información acerca de si los estudiantes regresaron al colegio en el año siguiente. Por tanto, resulta clave preguntar qué pasa con los estudiantes con el cambio del año escolar (MEN 2022).

Siguiendo con el análisis, a continuación, se presentan los datos relacionados con el número de estudiantes matriculados con discapacidad, frente al número de desertores y la tasa de deserción en la vigencia 2023, discriminado por cada uno de los tipos de discapacidad según las clasificaciones establecidas por el MEN, los cuales son suministrados por SIMAT. De la cual se puede concluir que, de un total de 200.349 estudiantes con discapacidad, 10.399 estudiantes con discapacidad son desertores, lo que equivale al 5,19 % de la población de estudiantes con necesidades educativas especiales, en el sector oficial del país.

Adicionalmente al comparar los datos con la tabla 30 Tasa de Deserción Nacional corte 2023, se puede concluir que la tasa de deserción de la población estudiantil con discapacidad es superior a la tasa en el mismo rubro a nivel nacional.

Tabla 30. Tasa de Deserción de Estudiantes con Discapacidad Intraanual Preliminar corte Nov 2023 (Sector Oficial)

Discapacidad	Matrícula 2023	Deserción Escolar	Tasa %
DI- Cognitivo	96.041	5.204	5,42%
Psicosocial	36.752	2.485	6,76%
Múltiple Discapacidad	19.528	991	5,07%
Trastorno del espectro Autista	16.048	364	2,27%
Limitación Física 13.015	13.015	510	3,92%
SV-Baja Visión	6.317	244	3,86%
SA-Usuario del Castellano	6.017	184	3,06%
SA-Usuario del LSC	3.140	141	4,49%
SV-Ceguera	2.217	99	4,47%
Otra Discapacidad	425	31	7,29%
Voz y Habla	386	22	5,70%
Sistémica	341	25	7,33%
Sordoceguera	122	99	81,15%
Total	200.349	10.399	5,19%

Fuente: Elaboración propia, proveniente del SIMPADE

5.3.3.7. Tasa de Deserción de Hombres y Mujeres en el Sistema Educativo Colombiano Corte 2023

Para analizar estos datos sobre deserción en estudiantes discapacitados en Colombia en 2023, se calcula la tasa de deserción intraanual para mujeres y hombres por separado y luego compararemos los resultados. Siendo la tasa de deserción intraanual para mujeres es del 5,9% y para hombres es del 6,4%.

Ahora, para comparar la deserción de género, podemos restar las tasas de deserción de mujeres y hombres:

Diferencia en la tasa de deserción = Tasa de deserción intraanual de hombres - Tasa de deserción intraanual de mujeres

Diferencia en la tasa de deserción = 6,4%-5,9%

Diferencia en la tasa de deserción = 0,5%

Esto significa que la tasa de deserción intraanual de hombres es un 0.5% más alta que la de mujeres en 2023. Además de esta comparación directa, también sería útil profundizar en las posibles razones detrás de estas diferencias de deserción entre mujeres y hombres discapacitados, como el acceso desigual a recursos, el apoyo educativo diferencial, las barreras físicas o sociales, entre otros factores.

Tabla 31. Tasa de Deserción de Estudiantes con Discapacidad Intraanual Preliminar corte Nov 2023 (Sector Oficial)

	Año	Total, Mujeres	Mujeres Desertoras	Porcentaje	Total, Hombres	Hombres Desertores	Porcentaje
Tasa de Deserción Intraanual (mujeres vs hombres)	2023	76.647	3.819	5,9%	123.702	6.487	6,4%

Fuente: Elaboración propia, proveniente del SIMPADE

5.3.3.8. Comparativa de Deserción Intraanual de Estudiantes con Discapacidad por Regiones Vigencia 2023.

Como se puede apreciar en la tabla 32, al realizar un análisis Comparativo se evidencia que, las regiones de Eje Cafetero y Antioquia (7,9%), y Centro-Sur Amazonía (7,1%) tienen tasas de deserción notablemente más altas que el promedio nacional y otras regiones. Lo anterior llama la atención sobre las razones detrás de estas altas tasas de deserción en estas regiones, como la accesibilidad a la educación, recursos educativos, apoyo para estudiantes discapacitados, entre otros.

Por otra parte, las regiones de Caribe y Centro-Oriente muestran tasas de deserción más bajas en comparación con otras regiones (5,0%) seguida de Caribe con un 5,3%, lo que sugiere posibles prácticas efectivas en retención estudiantil que podrían servir como modelos para otras áreas. Las tasas de deserción en Llanos y Pacífico están por encima del promedio nacional de 6,2%.

En resumen, este análisis proporciona una visión general de las tasas de deserción en estudiantes discapacitados por región en Colombia en 2023, identificando áreas con tasas más altas que podrían requerir intervenciones específicas para abordar la deserción escolar.

Tabla 32. Comparativa de Deserción Intraanual de Estudiantes con Discapacidad por Regiones (auditadas) Vigencia 2023

Regiones	Vigencia	Población	Desertores	Porcentaje
Caribe	2023	40.007	1.664	5,3%
Centro-Oriente	2023	56.955	2.362	5,0%
Centro-Sur	2023	12.928	800	7,1%
Eje Cafetero	2023	53.347	3.619	7,9%
Llanos	2023	9.385	499	6,8%
Pacífico	2023	22.911	1.349	6,2%
Total		194.533	10.293	6,2%

Fuente: Elaboración propia, proveniente del SIMPADE

6. Conclusiones y retroalimentación en temas claves para la implementación de política pública.

1. 8 de cada 10 estudiantes con discapacidad no están caracterizados dentro del SIMAT, evidenciando que el servicio educativo de educación inclusiva no está siendo efectivo para la atención de las necesidades educativas especiales, lo anterior reforzado en que el 21% de los niños con discapacidad registrados en el SIMAT (38.067 estudiantes con discapacidad) cuentan con certificación del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD), quedando un 79% por caracterizar (162.280 estudiantes con discapacidad). Esto subraya la preocupación por la falta de certificación, ya que afecta la asignación precisa de recursos y la calidad de la atención educativa.
2. En relación con la financiación para la educación especial, el 20% adicional por estudiante caracterizado con discapacidad podría no ser suficiente, considerando la prevalencia de la discapacidad física. De acuerdo con la información del Ministerio de Salud y Protección Social, la discapacidad física es la más prevalente con 179.903 personas valoradas. Esto plantea la reflexión sobre si el 20% de recursos adicionales por estudiante caracterizado con discapacidad es un valor

adecuado, especialmente teniendo en cuenta las barreras de infraestructura, lo que podría incrementar los costos para la efectiva prestación del servicio.

3. El análisis derivado de las auditorías de cumplimiento efectuada respecto a la implementación de la educación inclusiva y el decreto 1421 se llevaron a cabo en 81 ETC (32 departamentos y 49 municipios), es decir el 83,5% del total de entidades territoriales certificadas en educación del país durante el 2023, lo que representa el 97% del total de estudiantes con discapacidad registradas en el SIMAT (187.494 estudiantes con discapacidad).

Derivado de este análisis, se evidenciaron hallazgos, en la región Centro Oriente con 18 hallazgos (11 administrativos, 6 disciplinarios y 1 fiscal por un monto de \$44.359.039³⁸), la región Caribe con 17 hallazgos (10 administrativos, 7 disciplinarios), región Centro Sur con 15 hallazgos (8 administrativos, 6 disciplinarios y 1 fiscal por valor de \$266.077.175³⁹), región Pacífico con 7 hallazgos (4 administrativos, 3 disciplinarios), región Eje Cafetero con 5 hallazgos (3 administrativos, 2 disciplinarios) y región Llanos con 5 hallazgos (3 administrativos, 2 disciplinarios).

De acuerdo con estos hallazgos tanto administrativos, disciplinares y fiscales se presentó afectación en el servicio de educación inclusiva a aproximadamente 77.691 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, representado en un 55% por la región Centro Oriente (42.654), seguido de la región Caribe (11.306) con 15% y Pacífico (9.492) con 12%, en contraste, las regiones que representan menor proporción de afectación son Llanos (5.619) con 7%, Centro Sur (5.013) con 6% y Eje Cafetero (3.616) con 5%.

A partir de los hallazgos disciplinarios y fiscales se estima que la población afectada es de aproximadamente 39.406 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, representado en un 36% por la región Centro Oriente con una afectación aproximada de 14.312 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, seguido de la región Pacífico con el 23%, Llanos con 14% y Centro sur con el 13% (8.940, 5.619 y 5.013 estudiantes con discapacidad respectivamente), en contraste, las regiones

³⁸ En la visita realizada por la CGR a la IE Santa Inés, ubicada en el municipio de Silvania, se evidenció deterioro prematuro y omisión de mantenimiento preventivo y correctivo de uno de los dispositivos de transporte vertical contratados (elevapersonas), por incumplimiento de las obligaciones del convenio con cargo a la Entidad Territorial Certificada (ETC) generando que en la IE no se preste un servicio integral, ya que este dispositivo no está en funcionamiento, razón por la cual, se determina un presunto detrimento al patrimonio público por \$44.359.039, para mantener la infraestructura física que apoye la población con discapacidad.

³⁹ Se consideró un presunto detrimento patrimonial en los recursos del SGP por \$266.077.175 por mayor valor pagado al Operador del contrato 1882 de 2021, ya que se pagó la totalidad del precio pactado cuando los kits se recibieron sin el contenido completo para el uso en la educación de la población con discapacidad del departamento del Tolima, lo anterior, por debilidades en los mecanismos de control y seguimiento por parte de la supervisión del contrato, e incorrecta actuación del operador al cobrar la totalidad del precio contratado sin el cumplimiento pleno del objeto contractual.

que representan menor proporción de afectación son Caribe con el 10% y Eje Cafetero con el 4% (3.906 y 1.616 estudiantes con discapacidad respectivamente).

La categoría en la cual los hallazgos son más recurrentes es, la Implementación de Estrategias Pedagógicas y Planes Individuales, afectando aproximadamente 18.702 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, seguido de las categoría Cumplimiento de Obligaciones y Políticas de Educación Inclusiva, y, Gestión de Contratos y Recursos Financieros (15.186 y 12.674 niños, niñas y jóvenes con discapacidad respectivamente), en menor proporción se encuentran las categorías Dotación de Recursos y Materiales Educativos, Gestión de Programas y Acciones Específicas y Cumplimiento de Perfiles Profesionales (3.716, 2.766 y 1.190 estudiantes con discapacidad respectivamente).

Siguiendo las consideraciones antes mencionadas, y de acuerdo con la hipótesis 1 definida para el estudio, se puede afirmar que, el marco legal para la educación inclusiva no está siendo aplicado de manera efectiva a nivel nacional en términos de permanencia, calidad y cobertura, lo cual se evidenció en las auditorías analizadas en todo el territorio nacional y los 67 hallazgos encontrados (39 administrativos, 26 disciplinarios y 2 fiscales de los cuales el 86% de la cuantía fiscal corresponde al componente “Gestión de Contratos y Recursos Financieros” y el 14% obedece a la “Dotación de recursos y materiales educativos”).

Una de las principales áreas de mejora está relacionada con la falta de recursos y apoyo adecuados para implementar plenamente las disposiciones del decreto en todas las regiones del país, de acuerdo a las manifestaciones de los sujetos de control. A pesar de los esfuerzos realizados, muchas escuelas carecen de los recursos humanos, financieros y materiales necesarios para proporcionar una educación inclusiva de calidad. Esto puede contribuir a un mayor riesgo de deserción escolar entre los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que pueden enfrentar barreras adicionales para acceder y participar en la educación.

Además, la falta de capacitación adecuada para los docentes en materia de educación inclusiva es otro factor importante que contribuye a la deserción escolar, según lo planteado por los sujetos de control auditados. Muchos docentes carecen de las habilidades y el conocimiento necesarios para atender las necesidades de diversidad de los estudiantes en el aula, lo que puede llevar a una exclusión y marginación involuntaria de ciertos grupos de estudiantes. Esto puede resultar en una experiencia educativa menos satisfactoria para estos estudiantes y, en última instancia, aumentar la probabilidad de que abandonen la escuela.

Para abordar estos desafíos y mejorar la implementación del Decreto 1421, es necesario un enfoque integral que incluya acciones como la asignación de más

recursos para la educación inclusiva, la mejora de la capacitación docente, el fortalecimiento de los sistemas de apoyo y seguimiento, y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo.

4. Es relevante destacar que, según información del MEN, de un total de 200.349 estudiantes con discapacidad, 10.399 estudiantes con discapacidad son desertores, lo que equivale al 5,19% de la población de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sector oficial del país. Esta cifra es superior a la tasa nacional (4,57%) en la misma vigencia de 2023, indicando la necesidad de aumentar los esfuerzos de las partes interesadas para reducir el abandono escolar por parte de esta población con discapacidad.
5. El análisis detallado de los resultados de las Pruebas Saber 11 en Colombia, enfocado en la población con discapacidad, revela importantes brechas educativas en comparación con la población general. Estos hallazgos son fundamentales para comprender el impacto de la implementación del Decreto 1421 de 2017, que busca garantizar la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo colombiano. La población con discapacidad muestra consistentemente un desempeño académico inferior en áreas clave, como Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés, en comparación con la población general. La brecha fue más pronunciada en 2017, donde la población con discapacidad obtuvo 54,72 puntos menos que la población general, y se ha mantenido con un promedio general de 44 puntos durante el periodo 2016-2022.

Aunque se observa una mejora en los puntajes de la población con discapacidad, la caída constante de los puntajes generales plantea interrogantes sobre la efectividad de la estrategia. El análisis de convergencia tipo beta y sigma sugiere una posible convergencia entre ambas poblaciones a lo largo del tiempo. A pesar de la mejora constante de los resultados en la población con discapacidad, la caída de los puntajes generales plantea dudas sobre la dirección de la política pública, especialmente en un contexto donde los puntajes generales disminuyen.

6. En relación con la diferencia numérica o proporcional de personas con discapacidad caracterizada y certificada entre géneros (328.222), se evidencia que el 57,7% son hombres y el 42,3% son mujeres. Al contrastar esta información con diversas bases de datos consultadas, se observa una tendencia mayoritaria de población con discapacidad hacia el género masculino. Según el SIMAT, la discapacidad prevalente en niños, niñas y jóvenes (población de 6 a 18 años) es la intelectual, abarcando casi la mitad de la población de estudiantes con discapacidad (49,40%) a nivel nacional 2023. Le sigue la categoría Mental-Psicosocial (17,47%) y Múltiple (9,65%). Sin embargo, esta caracterización varía

según la base de datos consultada; por ejemplo, el DANE reporta la sordoceguera como la categoría más numerosa en el mismo rango de edad, mientras que la UNESCO destaca la discapacidad visual.

A partir de estas observaciones, se destaca la importancia de tener claridad sobre las necesidades específicas de este grupo para garantizar una educación inclusiva y ajustes razonables en concordancia con los principios del Decreto 1421 de 2017, lo cual requiere una articulación más precisa entre el sistema educativo y el de salud.

Teniendo en cuenta que, el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) en Colombia es una herramienta crucial para organizar y controlar el proceso de matriculación en todas las etapas educativas, así como para proporcionar información confiable que respalde la toma de decisiones en el ámbito educativo, la misma no está actualizada a las categorías y definiciones proporcionadas por el Ministerio de Salud y Protección Social, tal como se establece en la Resolución 113 de 2020, lo cual genera distorsiones en la aplicación de la política pública.

A partir de lo anterior, se recomienda una actualización constante en el Sistema Integrado de Matrícula que refleje con precisión la diversidad y dinámica de la población con discapacidad, aspectos mencionados por los sujetos de control auditados en el periodo 2023.

A pesar de los avances logrados con la implementación del Decreto 1421 de 2017 en Colombia, aún existen aspectos por mejorar que tienen una relación directa con la deserción escolar en el país. Los datos suministrados por regiones y a nivel nacional proporcionan una visión más clara de los desafíos que enfrenta la educación inclusiva en Colombia y las áreas que requieren atención adicional, también destacan disparidades significativas en las tasas de deserción escolar en todo el país. Regiones como el Eje Cafetero y Antioquia muestran tasas de deserción más altas, lo que puede indicar la presencia de desafíos adicionales en estas áreas que pueden estar afectando la implementación efectiva del Decreto 1421 y la educación inclusiva en general.

7. De acuerdo con la estimación realizada de costos adicionales autorizados para la prestación del servicio educativo de la población con discapacidad registrada en el SIMAT con fecha de corte noviembre 2023⁴⁰, en línea con la hipótesis 2 definida

⁴⁰ Para efectos del cálculo se tomó el valor por alumno que se destina a financiar la prestación del servicio educativo, de acuerdo con las tipologías educativas que define la Nación, atendiendo los niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y media en sus diferentes modalidades) y las zonas urbana y rural, para todo el territorio nacional (Documento de Distribución SGP-73-2023). Adicionalmente, para estimar el valor total de la prestación del servicio de

para el estudio, se evidencia que, se destinaron de manera adicional, aproximadamente \$71.951 millones de pesos en la zona urbana y \$24.013 millones en la zona rural, los cuales no están siendo empleados de manera efectiva, pues se encontraron diversos hallazgos en todas las regiones del país en mayor medida relacionadas con el cumplimiento de obligaciones y pólizas para la prestación del servicio de educación inclusiva, gestión de contratos y recursos financieros e implementación de estrategias pedagógicas y planes individuales, afectando aproximadamente a 77.691 estudiantes con discapacidad.

7. Anexos

Relación del total de estudiantes y estudiantes con discapacidad

Entidades Territoriales Certificadas	Número total de Estudiantes	Número total de estudiantes con discapacidad	% Relación de Estudiantes con discapacidad
Amazonas (ETC)	17.754	177	1,0%
Antioquia	473.468	12.436	2,6%
Apartado	27.225	655	2,4%
Arauca	66.597	660	1,0%
Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (ETC)	10.993	124	1,1%
Armenia	43.397	1.204	2,8%
Atlántico	123.588	2.408	1,9%
Barrancabermeja	51.002	876	1,7%
Barranquilla	249.836	4.225	1,7%
Bello	81.372	2.388	2,9%
Bogotá	1.098.918	21.693	2,0%
Bolívar	228.957	2.542	1,1%
Boyacá	142.415	2.894	2,0%
Bucaramanga	99.773	1.849	1,9%
Buenaventura	60.729	539	0,9%
Caldas	90.628	3.764	4,2%
Cali	332.589	4.649	1,4%
Caquetá	50.013	473	0,9%
Cartagena	214.558	3.325	1,5%
Cartago	20.075	550	2,7%
Casanare (ETC)	56.593	965	1,7%
Cauca	214.760	3.623	1,7%
Cesar	175.744	1.041	0,6%
Chía	27.481	416	1,5%
Chocó	101.847	1.114	1,1%
Ciénaga	28.616	517	1,8%
Córdoba	227.748	2.018	0,9%

la población con discapacidad se calculó el 20% para los estudiantes reconocidos en el SIMAT con algún tipo de discapacidad.

Cúcuta	153.182	2.107	1,4%
Cundinamarca	285.644	5.437	1,9%
Dosquebradas	31.264	1.208	3,9%
Duitama	23.786	550	2,3%
Envigado	30.883	1.272	4,1%
Facatativá	25.594	269	1,1%
Florencia	36.196	637	1,8%
Floridablanca	46.625	831	1,8%
Funza	17.584	340	1,9%
Fusagasugá	26.137	617	2,4%
Girardot	18.760	420	2,2%
Girón	32.263	506	1,6%
Guadalajara de Buga	19.791	396	2,0%
Guainía (ETC)	12.385	305	2,5%
Guaviare (ETC)	19.620	221	1,1%
Huila	138.547	1.880	1,4%
Ibagué	101.987	2.040	2,0%
Ipiales	23.284	330	1,4%
Itagüí	40.807	1.141	2,8%
Jamundí	26.714	381	1,4%
La Estrella	14.457	552	3,8%
La Guajira	93.465	1.784	1,9%
Lorica	24.720	410	1,7%
Magangué	28.268	335	1,2%
Magdalena	201.590	1.987	1,0%
Maicao	54.878	324	0,6%
Malambo	29.548	805	2,7%
Manizales	52.204	2.105	4,0%
Medellín	370.247	9.657	2,6%
Meta	115.624	1.713	1,5%
Montería	103.028	1.570	1,5%
Mosquera	28.944	497	1,7%
Nariño	127.780	2.881	2,3%
Neiva	71.376	1.353	1,9%
Norte de Santander	165.539	1.774	1,1%
Palmira	55.951	811	1,4%
Pasto	63.804	1.948	3,1%
Pereira	83.270	4.699	5,6%
Piedecuesta	33.485	759	2,3%
Pitalito	32.025	291	0,9%
Popayán	57.830	1.162	2,0%
Putumayo (ETC)	73.023	1.126	1,5%
Quibdó	34.250	395	1,2%
Quindío	38.789	1.896	4,9%
Riohacha	60.192	809	1,3%
Rionegro	23.692	652	2,8%
Risaralda	47.759	1.649	3,5%
Sabaneta	11.736	553	4,7%
Sahagún	20.637	349	1,7%
San Andres de Tumaco	44.203	208	0,5%
Santa Marta	120.632	1.054	0,9%

Santander	146.323	2.941	2,0%
Sincelejo	64.097	1.260	2,0%
Soacha	118.389	2.043	1,7%
Sogamoso	26.630	396	1,5%
Soledad	79.688	1.566	2,0%
Sucre	145.220	1.953	1,3%
Tolima	153.529	2.797	1,8%
Tuluá	32.408	1.110	3,4%
Tunja	31.580	706	2,2%
Turbo	37.415	634	1,7%
Uribe	64.647	98	0,2%
Valle del Cauca	140.173	2.545	1,8%
Valledupar	109.155	968	0,9%
Vaupés (ETC)	8.232	73	0,9%
Vichada (ETC)	14.704	64	0,4%
Villavicencio	96.713	1.811	1,9%
Yopal	39.933	958	2,4%
Yumbo	22.692	385	1,7%
Zipacquirá	25.945	377	1,5%
Total, general	9.068.148	166.806	1,8%

Fuente: SIMAT – Marzo de 2023

8. Referencias

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56.

Alba Pastor, C. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Participación educativa.

Announcement of the World Bank's Project to Improve Chile's Secondary Education on May 10, 1995: Announcement of the World Bank's Project to Improve Chile's Secondary Education on May 10, 1995. (s. f.). World Bank. <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/947531625049661614/announcement-of-the-world-banks-project-to-improve-chile-s-secondary-education-on-may-10-1995>

BENÍTEZ TURRIAGO, Luz Adriana; BOHÓRQUEZ BOHÓRQUEZ, Sindy Cristal; PLAZAS HERNÁNDEZ, Claudia Yaneth. Decreto 1421 de 2017: derecho a la educación de las personas con discapacidad, entre la norma legal y la voluntad política, perspectiva administrativa y financiera para Bogotá DC. 2018.

Cáceres, G. J. (1997). Puntos de controversia en torno al documento marco de acción sobre necesidades educativas especiales. *Pedagogía y Saberes*, 9. <https://doi.org/10.17227/01212494.9pys29.34>

CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA. Retrieved from [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_Version_2.0_\(Final\)_3.doc](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_Version_2.0_(Final)_3.doc)

CONPES, C. (2004). CONPES 80 "POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE DISCAPACIDAD".

Constitucional, C. (2001). Sentencia T-255 de 2011. MP. Jose Gregorio Hernández.

Constitucional, C. (2011). Sentencia T 390 de 2011. MP. Joge Iván Palacio Palacio.

Constitucional, C. Sentencia T-492 de 1992. MP Dr. José Gregorio Hernández Galindo.

Cortés Díaz, M., Arias Gago, A. R., & Ferreira Villa, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de educación primaria desde el diseño universal para el aprendizaje: un estudio comparado. *Revista española de educación comparada*.

D. M. S. E. (1990). Conferencia Mundial sobre la educación para todos

De Bogotá, C. D. C. (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado el, 11.

De Colombia, C. P. (1991). constitución política de Colombia 1991. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com>.

de Colombia, G. (1996). Ley 324, donde se reconoce la existencia de una lengua de señas en Colombia. La Ley establece la obligatoriedad del Estado a financiar la formación de intérpretes de esta lengua, así como su uso en la televisión, https://puntodis.com/wpcontent/uploads/2015/12/Ley_324_de_1996.pdf.

de Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas, 10.

de Salud, S. D. S. (1997). LEY 361 DE 1997 (FEBRERO 7).

Decreto 1421. (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Publicado en el Diario Oficial No. 50.340 de 29 de agosto de 2017 [Decreto 1421 de 2017 - Gestor Normativo - Función Pública \(funcionpublica.gov.co\)](http://funcionpublica.gov.co)

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (s.f.). Vivienda VIS y NO VIS, ficha metodológica. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/encuesta-de-actitudes-y-comportamientos-sobre-sexualidad>.

Departamento Nacional de Planeación (9 de diciembre de 2013). Política Pública Nacional de inclusión social, [CONPES 166 de 2013]. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/social/166.pdf>

Díaz, L. E. (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *Jurídicas*, 18(2), 161-182. <https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.2.10>

Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: «satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje» (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de Educación*, 5, 83-94. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3036617.pdf>

Griful-Freixenet, J., Struyven, K. y Vantieghem, W. (2021). Hacia una educación más inclusiva: una prueba empírica del modelo conceptual de diseño universal para el aprendizaje entre futuros docentes. *Revista de formación docente*, 72 (3), 381-395.

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W. y Gheysens, E. (2020). Explorando la interrelación entre el diseño universal para el aprendizaje (UDL) y la instrucción diferenciada (DI): una revisión sistemática. *Revista de investigación educativa*, 29, 100306.

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W. y Gheysens, E. (2020). Explorando la interrelación entre el diseño universal para el aprendizaje (UDL) y la instrucción diferenciada (DI): una revisión sistemática. *Revista de investigación educativa*, 29, 100306.

Ley 1306 de 2009 - Gestor Normativo. (s. f.). Función Pública.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36400>

Ley 582. (2000). República de Colombia. Gobierno Nacional. Recuperada de
http://www.coldeportes.gov.co/normatividad/normatividad_juridica/leyes/ ley_582_2000

Ley estatutaria 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”<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

López, P., Vidal, R., & Pestana Llerena, Y. (2012). Una concepción de la pedagogía como ciencia. Pueblo y Educación .

Magallanes Delgado, M. D. R., Gutiérrez Hernández, N., & Rodríguez González, J. (2018). La convivencia inclusiva: el nuevo horizonte de la inclusión educativa.

Marulanda Páez, E., Aguilar Cubillos, M. Y., Florido Mosquera, H. E., Martínez Aguilera, N., Niño, C. C., & Salcedo Acevedo, O. (2023). El sueño de una educación inclusiva para todas y todos: Una mirada al Decreto 1421 de 2017 y los retos que nos deja en su quinto año de implementación. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.

Muntaner Guasp, JJ (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad.

Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., & Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. Revista Colombiana de Educación, (79), 347-368.

ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497> [Links]

ONU (2015).Agenda 2030. Los objetivos de desarrollo sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de las Naciones Unidas ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea General. Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

Pinnock, H. and Nicholls, H. 2012. Global Teacher Training and Inclusion Survey: Report for UNICEF Rights, Education and Protection Project (REAP). Hyde, UK, Enabling Education Network.

ONU (2021). Discapacidad y educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología. Impacto Académico. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/discapacidad-y-educaci%C3%B3n-superior-inclusi%C3%B3n-en-un-mundo-acad%C3%A9mico-cada-vez-m%C3%A1s>

República de Colombia. Decreto 2082 por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. [Internet]. 1996 [citado 17 de noviembre de 2013]. Recuperado a partir de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1519>

Rogers, P. (2014). La teoría del cambio, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 2. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF.

Sarrionandía, G. E., & Alonso, M. Á. V. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: valoración y prospectiva. http://riberdis.cedd.net/bitstream/11181/3223/1/Declaracion_de_Salamanca.pdf

Save the Children, “Las múltiples caras de la exclusión” (Save the Children, 2018), <https://www.savethechildren.org.co/articulo/informe-global-las-m%C3%BAltiples-caras-de-la-exclusi%C3%B3n> (8 de abril, 2020).

Segura Castillo, M. A., & Quiros Acuña, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 734-754.

Story, MF, Mueller, JL y Mace, RL (1998). El archivo de diseño universal: Diseñar para personas de todas las edades y habilidades

Tesón, I. V. (2011). La Convención ONU de 13 de diciembre de 2006: impulsando los derechos de las personas con discapacidad. *Comunitania*, 1, 113-128. <https://doi.org/10.5944/comunitania.1.6>

Trens, A. J. (2007). Propuestas curriculares para responder a la diversidad del alumnado de primaria desde contextos inclusivos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (10), 29-44.

UNESCO. 2009. Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris, UNESCO. _____. 2018. Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: Análisis Comparativo de Siete Casos Nacionales [Initial Teacher Training in Skills for the 21st Century and Pedagogies for Inclusion in Latin America: A Comparative Analysis of Seven National Cases]. Santiago, UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.

Warnock, M. (1979). Niños con necesidades especiales: el Informe Warnock. *Revista médica británica*, 1 (6164), 667.

Yupanqui, A., González, M. Á., Llancalahuén, M., Quilodrán, W., & Toledo, C. (2016). Lenguaje, discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magallanes: Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional. *Magallania* (Punta Arenas), 44(1), 149-166.



SERIE VIRTUAL ESTUDIOS SECTORIALES

Educación Inclusiva en Colombia: Radiografía regional colombiana- Una mirada desde la Gestión Fiscal

Contralor Delegado:
Andrey Geovanny Rodríguez León

Director de Estudios:
Juan Carlos Cobo-Gómez

Equipo de trabajo:
Claudia Ruiz Ruiz
Diego Felipe Torres Cárdenas
Angela Lucía Izquierdo
Milthon Javier Betancourt

Fecha de elaboración; **abril de 2024**

Educación Inclusiva en Colombia: Radiografía regional colombiana- Una mirada desde la Gestión Fiscal

Introducción

La "Educación Inclusiva" es un tema de gran relevancia en la agenda nacional, ya que refleja el compromiso con la equidad y la participación plena de todas las personas, independientemente de sus capacidades físicas o cognitivas. Este enfoque no solo aborda el acceso a la educación, sino también la calidad y la adaptabilidad de los entornos educativos para atender las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad. Reconociendo la complejidad de este desafío, este estudio se centra en analizar la inclusión de personas con discapacidad, teniendo en cuenta las diferencias regionales en términos de acceso, recursos y desafíos específicos en el ámbito de la educación inclusiva.

Para llevar a cabo este análisis, se implementó una metodología que incluyó la recopilación de información relevante de diversas fuentes, como el Sistema de Información de Matrícula (SIMAT), el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad, datos de las Pruebas Saber 11, el SIMPADE, el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, y la Encuesta Nacional de Calidad de Vida

2022. Esta información permitió realizar un análisis detallado de la situación de la educación inclusiva en Colombia.

Además, se llevaron a cabo entrevistas no estructuradas con representantes del Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS) y cuestionarios estructurados con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para explorar las experiencias, conocimientos y percepciones de los actores involucrados en este ámbito. La información obtenida de las auditorías de cumplimiento realizadas en el Plan Nacional de Vigilancia Fiscal del año 2023 también complementó el estudio, ofreciendo una visión específica sobre la implementación del Decreto 1421 de 2017.

Estas auditorías representaron el 83,5% del total de Entidades Territoriales Certificadas (ETC) en educación del país, o el 97% de los estudiantes con discapacidad, lo que proporcionó una evaluación detallada de los desafíos y obstáculos encontrados en el terreno, enriqueciendo así la comprensión de la efectividad de las políticas en la práctica.

MARCO TEÓRICO Y ENFOQUE DEL ESTUDIO SECTORIAL

Marco Teórico y Enfoque del Estudio Sectorial

Este Estudio Sectorial analizó la Política Pública de la implementación del Decreto 1421 de 2017, el cual se concibe a un estudiante con discapacidad como una¹ *"(...) persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones."*

Decreto 1421 de 2017

El Decreto 1421 de 2017, emitido por el MEN, representa un avance crucial en la promoción de la educación inclusiva y el cuidado de las personas con discapacidad en el sistema educativo del país. Esta normativa establece un marco legal sólido que garantiza los derechos educativos de las personas con discapacidad, asegurando su igualdad de oportunidades y acceso a una educación de calidad.

Entre sus disposiciones más importantes, el decreto integra el enfoque de Educación Inclusiva y el Diseño Universal de los Aprendizajes en el Proyecto Educativo Institucional. Además, destaca la implementación de Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR), diseñados para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, promoviendo su participación activa en el entorno escolar.

La jurisprudencia constitucional, reflejada en decisiones como la sentencia T-492 de 1992, subraya la importancia de garantizar un ambiente educativo que fomente el respeto, el apoyo y la comprensión hacia la diversidad de estudiantes. La educación inclusiva se considera un instrumento de cambio, igualdad y democracia, rechazando cualquier forma de segregación o exclusión.

En cuanto a los recursos financieros para la atención educativa de personas con discapacidad, el Artículo 2.3.3.5.2.2.1 establece el compromiso del MEN de promover la prestación eficiente de servicios educativos para esta población. Esto incluye el uso de recursos asignados a través del Sistema General de Participaciones, con un aumento del 20% o más según la disponibilidad presupuestal.

¹ Definición dada por el MEN en radicado 2023-EE-334502-Comunicacion

Enviada-11690821, que también hace parte del Decreto 1421 de 2017.

En el año 2023, se estima que se asignaron \$71.951 millones adicionales para la atención de la población con discapacidad en zonas urbanas y \$24.013 millones en zonas rurales. Sin embargo, como se evidenciará más

adelante, los fondos no lograron cumplir el propósito eficazmente de mejorar la prestación del servicio educativo para esta población.

EVALUACIÓN

Muestra y Población

Tabla 1. Estudiantes reportados en SIMAT a noviembre de 2023 en Colombia.

Total, de Estudiantes (EPBM) ²	Total, Estudiantes con discapacidad	Relación de estudiantes con discapacidad	Mayor relación de estudiantes con discapacidad reportados	Menor relación de estudiantes con discapacidad reportados
9.068.148	200.349	2,20%	5,0%	0,2%

Fuente: SIMAT. Base de datos tratada por la CGR.
Nota: ² Corresponde al total de la población estudiantil de la Educación Preescolar, Básica y Media.

En cuanto a la caracterización correspondiente al tipo de discapacidad, la matrícula total para cada categoría de discapacidad y la suma total de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo demuestran una distribución heterogénea en términos de tipos de discapacidad. La discapacidad cognitiva es la más predominante, representando el 48% del total.

Información de Personas con Discapacidad en Colombia

La Resolución 113 de 2020 del Ministerio de Salud y Protección Social² establece el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) como una

herramienta clave para identificar y certificar a las personas con discapacidad en Colombia. Este registro, parte del Sistema Integrado de Información de la Protección Social, recopila información sobre la certificación de discapacidad y su ubicación geográfica a nivel municipal, distrital, departamental y nacional.

Sin embargo, solo el 21% de los niños, niñas y adolescentes reportados en el Sistema de Información de Matrícula (SIMAT) también están registrados en el RLCPD, lo que significa que solo 38,067 estudiantes cuentan con certificado de discapacidad, o sea 8 de 10 estudiantes con discapacidad no están recibiendo el servicio educativo de educación inclusiva de manera efectiva.

Caracterización de Datos sobre Discapacidad en Colombia por Departamentos y Regiones

Según el Ministerio de Salud y Protección Social, el Centro Oriente y el

² Determinado por la Ley 1618 de 2003 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". Esta nueva resolución transita a la

aplicación de la certificación de discapacidad y del registro brindando disposiciones para la implementación, progresividad, financiamiento y actores responsables.

Caribe³ son las regiones con mayor incidencia de discapacidad en Colombia, representando juntas más del 50% de la población certificada. En cuanto a género, aunque la discapacidad afecta a ambos, hay una mayor proporción de hombres certificados que mujeres (57,7% frente a 42,3%).

En cuanto a la distribución por edades, se observa que una pequeña pero significativa proporción de la población con discapacidad son infantes menores de 1 año (0,04%), mientras que un 3% tiene entre 1 y 5 años. Las edades de 6 a 18 años concentran la mayoría de la población certificada, destacando que la discapacidad intelectual es la más prevalente entre los estudiantes (49,40%), seguida por la categoría Mental-Psicosocial (17,47%) y Múltiple (9,65%). Estos datos subrayan la importancia de considerar las necesidades específicas de cada grupo etario al diseñar políticas y programas inclusivos que promuevan el bienestar y el desarrollo desde las primeras etapas de la vida.

³ La división regional propuesta en el presente estudio fue incorporada al ordenamiento jurídico bajo la Ley 1530 de 2012, dicha clasificación regional ha sido implementada en el PNVCF 2023 de la CD Educación, por tanto, los análisis y datos presentados obedecen a dicha clasificación. Las regiones: Caribe (Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, La Guajira, Magdalena, San Andrés, Sucre), Centro Oriente (Bogotá D.C., Boyacá, Cundinamarca, Norte de Santander, Santander), Centro Sur (Amazonas, Caquetá, Huila, Putumayo, Tolima), Eje Cafetero (Antioquia, Caldas, Quindío, Risaralda), Llano (Arauca, Casanare, Guainía, Guaviare, Meta, Vaupés, Vichada), y, Pacífico (Cauca, Chocó, Nariño, Valle Del Cauca).

⁴ De acuerdo con la guía de auditoría de cumplimiento en el marco de las normas de auditoría de las entidades fiscalizadoras

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información

Se evaluó la implementación del Decreto 1421 de 2017 en Colombia mediante 54 auditorías⁴ que identificaron 37 hallazgos administrativos, 26 disciplinarios y 2 fiscales, representando el 83,5% de las entidades certificadas y el 97% de personas con discapacidad registradas en el SIMAT. Los informes detallaron aspectos como cumplimiento de disposiciones, recursos asignados y cantidad de estudiantes con discapacidad. Se identificaron desafíos en diagnósticos, contratación de personal especializado y necesidades de recursos y capacitación. Estos hallazgos resaltan la importancia de mejorar las políticas públicas para garantizar igualdad de oportunidades y calidad educativa.

Resultados de las Pruebas Saber 11 en población con discapacidad

superiores – ISSAI, la Auditoría de Cumplimiento –AC, es la evaluación independiente, sistemática y objetiva mediante la cual se recopila y obtiene evidencia para determinar si la entidad, asunto o materia a auditar cumplen con las disposiciones de todo orden, emanadas de Organismos o Entidades competentes que han sido identificadas como criterios de evaluación.

Fases de la auditoría de Cumplimiento:

1. Planeación, 2. Ejecución, 3. Informe, 4. Seguimiento (el proceso de seguimiento a las observaciones y hallazgos que se originan luego de cada auditoría, facilita la implementación eficaz de acciones correctivas en donde los sujetos de control presentarán un plan de mejoramiento que implementará para subsanar las deficiencias o incumplimientos detectados y comunicados en el informe.

El análisis de las Pruebas Saber 11 revela que, de 2016 a 2022, el 0,9% de los estudiantes evaluados tenía discapacidad, totalizando 30.844 personas. En 2022, representaron el 1,51% de la población. Estos estudiantes muestran un desempeño inferior, especialmente en Lectura Crítica, Matemáticas y Sociales Ciudadanas, con una diferencia promedio de 9,89, 10,57 y 9,40 puntos, respectivamente. La brecha total en el puntaje es de 44 puntos en promedio, indicando una marcada disparidad. Se sugiere la posibilidad de una convergencia en el tiempo entre los puntajes, pero la reducción de la brecha se ve afectada por el declive constante del puntaje general.

La Deserción Escolar

Se emplearon diversos indicadores para analizar la deserción escolar de estudiantes con discapacidad, como la tasa de deserción intraanual ajustada y la interanual, así como la tasa de abandono a corto, mediano y largo plazo. La deserción escolar, un fenómeno complejo, se ve influenciada por factores individuales, familiares, institucionales y contextuales, como el género, nivel educativo de los padres y acceso a servicios públicos. La comprensión de estos factores es esencial para diseñar políticas efectivas que fomenten la permanencia en el sistema educativo. Ciertos factores, como tener alguna discapacidad o estudiar en áreas rurales, están relacionados con un mayor riesgo de abandono escolar.

La medición de la deserción Escolar en Colombia

Si bien la deserción es definida en el Sistema Nacional de Indicadores Ministerio de Educación Nacional propone definiciones para la tasa de deserción intraanual y la interanual. La primera se refiere a los estudiantes que dejan la escuela durante el año escolar, mientras que la segunda corresponde a aquellos que culminan un año lectivo, pero no avanzan al siguiente grado.

Estas mediciones se complementan para proporcionar una visión más completa de la deserción. Por ejemplo, si un estudiante finaliza un año y no se matricula para el siguiente, se considera deserción interanual. El abandono engloba tanto la deserción intraanual ajustada como la interanual. La deserción intraanual, medida actualmente por el MEN, no considera si los estudiantes se matriculan el año siguiente, abarcando tanto retiros temporales como abandonos definitivos.

Mediciones Registradas por SIMPADE Vigencia 2023

Al examinar los datos de deserción a nivel nacional corte 2023 del SIMPADE a corte de noviembre de 2023, y llamando al Sistema de Información de Matrícula del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se observa que hubo 7.837.071 estudiantes matriculados en el periodo 2023. La tasa de deserción intraanual fue del 4,57%, lo que equivale a 358.226 desertores distribuidos en los niveles de preescolar, básica y media.

Comportamiento de la Deserción por

Departamentos y Tasa de Deserción de Hombres y Mujeres en el Sistema Educativo Colombiano

Así mismo, el número de estudiantes matriculados con discapacidad, frente al número de desertores y la tasa de deserción en la vigencia 2023, indica que, de un total de 200.349 estudiantes con discapacidad, 10.306 estudiantes con discapacidad son desertores, lo que equivale al 6,25 % de la población de estudiantes con necesidades educativas especiales, en el sector oficial del país. En comparación de género, la tasa de deserción intraanual de hombres es un 0.5% más alta que la de mujeres en 2023 (6,4% y 5,9% respectivamente).

Comparativa de Deserción Intraanual de Estudiantes con Discapacidad por Regiones Vigencia 2023

Bajo un análisis regional, la deserción escolar en 2023 en Colombia muestra disparidades. Las regiones de Eje Cafetero y Antioquia (7,9%), y Centro-Sur Amazonía (7,1%) tienen tasas de deserción notablemente más altas que el promedio nacional y otras regiones. Lo anterior llama la atención sobre las razones detrás de estas altas tasas de deserción en estas regiones, como la accesibilidad a la educación, recursos educativos, apoyo para estudiantes discapacitados, entre otros.

Por otra parte, las regiones de Caribe y Centro-Oriente muestran tasas

de deserción más bajas en comparación con otras regiones (5,0%) seguida de Caribe con un 5,3%, lo que sugiere posibles prácticas efectivas en retención estudiantil que podrían servir como modelos para otras áreas. Las tasas de deserción en Llanos y Pacífico están por encima del promedio nacional de 6,2%.

Conclusiones

Finalmente, se concluye que, aunque existen aspectos positivos y avances importantes en la implementación del Decreto 1421 de 2017 en las ETC de Colombia, el marco legal para la educación inclusiva no está siendo aplicado de manera efectiva a nivel nacional en términos de permanencia, calidad y cobertura. Aún quedan aspectos por mejorar para abordar la deserción escolar y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y equitativa.

La falta de caracterización de 8 de cada 10 estudiantes con discapacidad en el SIMAT evidencia una brecha significativa en la efectividad de los servicios educativos para atender las necesidades de este grupo. Esto afecta la asignación precisa de recursos y la calidad de la atención educativa, creando obstáculos para garantizar una efectiva educación inclusiva.

Se destaca la importancia de tener claridad sobre las necesidades específicas de la población con discapacidad para garantizar una educación inclusiva y ajustes razonables en concordancia con los principios del

Decreto 1421 de 2017, lo cual requiere una articulación más precisa entre el sistema educativo y el de salud.

Lo anterior teniendo en cuenta que, el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) en Colombia es una herramienta crucial para organizar y controlar el proceso de matriculación en todas las etapas educativas, así como para proporcionar información confiable que respalde la toma de decisiones en el ámbito educativo, la misma no está actualizada a las categorías y definiciones proporcionadas por el Ministerio de Salud y Protección Social, tal como se establece en la Resolución 113 de 2020, lo cual genera distorsiones en la aplicación de la política pública.

El análisis derivado de las auditorías de cumplimiento efectuada respecto a la implementación de la educación inclusiva y el decreto 1421 que se llevaron a cabo en 81 ETC del país durante 2023 (representando el 93,6% del total personas con discapacidad registradas en el SIMAT), evidenciaron que las regiones con mayor número de hallazgos, son Centro Oriente con 18 hallazgos⁵, seguido de la región Caribe con 16 hallazgos y Centro Sur con 15 hallazgos⁶, en contraste, las regiones con menor número de hallazgos fueron: Pacífico con 6 hallazgos, Eje Cafetero con 5 hallazgos y Llanos con 5 hallazgos.

Los anteriores análisis dan cuenta de la afectación a 77.691 niños, niñas y jóvenes con discapacidad,

representado en un 55% por la región Centro Oriente, seguido de la región Caribe con 15% y Pacífico con 12%, en contraste, las regiones que representan menor proporción de afectación son Llanos con 7%, Centro Sur con 6% y Eje Cafetero con 5%.

La categoría en la cual los hallazgos son más recurrentes es la Implementación de Estrategias Pedagógicas y Planes Individuales, afectando aproximadamente 18.702 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, seguido de la categoría cumplimiento de Obligaciones y Políticas de Educación Inclusiva y Gestión de Contratos y Recursos Financieros (15.186 y 12.674 niños, niñas y jóvenes con discapacidad respectivamente), en menor proporción se encuentran las categorías Dotación de Recursos y Materiales Educativos, Gestión de Programas y Acciones Específicas y Cumplimiento de Perfiles Profesionales (3.716, 2.766 y 1.190 niños, niñas y jóvenes con discapacidad respectivamente).

Aunque existen aspectos positivos y avances importantes en la implementación del Decreto 1421 de 2017 en las ETC de Colombia, se puede afirmar entonces que el marco legal para la educación inclusiva no está siendo aplicado de manera efectiva a nivel nacional en términos de permanencia, calidad y cobertura, lo cual se evidenció en las auditorías analizadas en todo el territorio nacional y los 67 hallazgos encontrados (39 administrativos, 26 disciplinarios y 2

⁵ En la región Centro Oriente se registraron 18 hallazgos (11 administrativos, 6 disciplinarios y 1 fiscal por un monto de \$44.359.039).

⁶ En la región Centro Sur se registraron 15 hallazgos (8 administrativos, 6 disciplinarios y 1 fiscal por valor de \$266.077.175)

fiscales de los cuales el 86% de la cuantía fiscal corresponde al componente “Gestión de Contratos y Recursos Financieros” y el 14% obedece a la “Dotación de recursos y materiales educativos”).

De acuerdo con la estimación realizada de costos adicionales autorizados para la prestación del servicio educativo de la población con discapacidad registrada en el SIMAT con fecha de corte noviembre 2023, se evidencia que, se destinaron de manera adicional, aproximadamente \$95.964 millones de pesos, los cuales no están siendo empleados de manera efectiva, pues se encontraron diversos hallazgos en todas las regiones del país en mayor medida relacionadas con el cumplimiento de obligaciones y pólizas de educación inclusiva, gestión de contratos y recursos financieros e implementación de estrategias pedagógicas y planes individuales.

A su vez, las entidades territoriales certificadas en educación mencionaron que las problemáticas más recurrentes asociadas a la atención de estudiantes con discapacidad están relacionadas con la contratación de personas especializado en los requisitos de perfil profesional, la inclusión de estudiantes con discapacidad en la falta de diagnósticos y seguimiento y las necesidades de recursos de capacitaciones en recursos humanos y financieros.

Es fundamental abordar estos desafíos de manera urgente para garantizar que ningún estudiante se quede atrás y que todos tengan la oportunidad de alcanzar su máximo

potencial en el ámbito educativo inclusivo.

Bibliografía

- Constitucional, C. Sentencia T-492 de 1992. MP Dr. José Gregorio Hernández Galindo.
- Decreto 1421. (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Publicado en el Diario Oficial No. 50.340 de 29 de agosto de 2017 [Decreto 1421 de 2017 - Gestor Normativo - Función Pública \(funcionpublica.gov.co\)](#)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (s.f.). Vivienda VIS y NO VIS, ficha metodológica. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/encuesta-de-actitudes-y-comportamientos-sobre-sexualidad>.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.
 - Ley estatutaria 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”<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>.