

Abordagem teórico-prática da inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Colômbia*

Enfoque teórico-práctico de la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en Colombia



Carmen Elena Bermúdez Cantillo**

<https://orcid.org/0000-0003-4143-5978>

Zona bananera, Departamento do Magdalena / Colômbia

Recebido: Fevereiro / 1 / 2024 **Revisado:** Fevereiro / 6 / 2024 **Aprovado:** Abril / 9 / 2024

Como citar: Bermúdez, C. C. E. (2024). Abordagem teórico-prática da inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Colômbia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 149-162.

* O artigo deriva da tese de doutorado “Modelo epistemológico para a inclusão educacional de estudantes em condições de deficiência cognitiva nas Instituições da Zona Bananera Magdalena”.

** Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade Metropolitana de Educação, Ciência e Tecnologia (UME-CIT), Panamá. Mestre em Educação com Ênfase em Currículo e Inovação. Mestre em Educação com Ênfase em Currículo e Inovações Pedagógicas pela Universidad Arcis, Chile. Licenciada em Comércio e Contabilidade pela Universidad Mariana de Pasto, Colômbia. Especialista em Educação Multimídia para o Ensino pela Universidade Cooperativa da Colômbia. Instituição Educativa Departamental La Quinina. Professora do Ensino Fundamental, Vereda La Quinina, Sed Distrital de Santa Marta, Colômbia. Email: carel03288@hotmail.com



Resumo

O estudo examinou a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Colômbia, comparando os aspectos teóricos e práticos da inclusão educacional. Utilizou-se uma abordagem quantitativa e descritiva com metodologia positivista, pesquisando 59 docentes. Os resultados revelaram discrepâncias entre a teoria e a prática da inclusão. Enquanto uma porcentagem significativa de docentes considera que o "Direito à igualdade" e a "Não discriminação" são abordados, poucos indicaram que sempre são elaborados planos individualizados de aprendizagem. Em relação ao "Direito à participação" e à "Individualização", embora sejam percebidas ações positivas, há falta de consistência na sua implementação, especialmente na eliminação de barreiras físicas e obstáculos pedagógicos. Esses achados sugerem uma desconexão entre a percepção e a prática na implementação da inclusão educacional na Colômbia.

Palavras-chave: deficiência intelectual, educação, inclusão.

Resumen

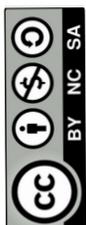
El estudio examinó la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en Colombia, comparando los aspectos teóricos y prácticos de la inclusión educativa. Se utilizó un enfoque cuantitativo y descriptivo con metodología positivista, encuestando a 59 docentes. Los resultados revelaron discrepancias entre la teoría y la práctica de la inclusión. Mientras que un porcentaje significativo de docentes considera que se aborda el "Derecho a la igualdad" y la "No discriminación," pocos indicaron que siempre se elaboran planes individualizados de aprendizaje. Respecto al "Derecho a la participación" y la "Individualización," aunque se perciben acciones positivas, hay una falta de consistencia en su implementación, especialmente en la eliminación de barreras físicas y obstáculos pedagógicos. Estos hallazgos sugieren una desconexión entre la percepción y la práctica en la implementación de la inclusión educativa en Colombia.

Palabras clave: discapacidad intelectual, educación, inclusión.

introdução

A nível mundial e especificamente na Espanha e na Itália, a atenção aos processos educativos de crianças com deficiência intelectual evoluiu para uma abordagem mais inclusiva e centrada nas necessidades individuais dos estudantes. No passado, essas crianças eram frequentemente segregadas em escolas especiais ou não tinham acesso à educação formal. No entanto, [Anta et al. \(2024\)](#) indicam que, nas últimas décadas, houve um movimento em direção à inclusão educacional, que busca garantir que todas as crianças, independentemente de suas capacidades, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes inclusivos.

Essa mudança foi impulsionada por uma maior conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência, bem como por pesquisas que demonstram os benefícios da inclusão para todos os estudantes. Segundo [Pérez et al. \(2024\)](#), atualmente, muitos países adotaram políticas



e leis que promovem a inclusão educacional, e medidas foram implementadas para apoiar os estudantes com deficiência intelectual em ambientes educacionais regulares.

Para Gallegos (2023), esses esforços incluem a capacitação de docentes em métodos de ensino inclusivos, a adaptação de currículos e materiais educativos para atender às necessidades individuais dos estudantes, e a provisão de apoios adicionais, como assistentes de sala de aula ou tecnologia assistiva. Segundo Castillo (2021), embora ainda existam desafios na implementação efetiva da inclusão educacional, houve um progresso significativo na melhoria dos processos educativos para crianças com deficiência intelectual a nível mundial.

Por sua vez, García *et al.* (2023) expressa que a inclusão educacional é de vital importância para as crianças com deficiência cognitiva, pois lhes oferece a oportunidade de acessar uma educação de qualidade que se adapta às suas necessidades individuais. Para Manco e Tobón (2023), quando as crianças com deficiência intelectual são incluídas em um ambiente educacional regular, elas podem desenvolver seu máximo potencial, tanto acadêmico quanto social, ao integrar-se com seus pares sem deficiência e receber o apoio necessário para superar suas dificuldades. Nesse sentido, Acosta e Villalba (2022) indicam que a inclusão promove a aceitação e o respeito pela diversidade, promovendo uma cultura de inclusão na sociedade em geral.

A inclusão também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais das crianças com deficiência cognitiva, pois lhes permite estabelecer relações com outras crianças e desenvolver um senso de pertencimento em sua comunidade escolar. Segundo Silva *et al.* (2023), ao participar em atividades educativas e extracurriculares junto com seus colegas, essas crianças podem adquirir habilidades para a vida diária e se preparar para uma maior autonomia no futuro. Daí se infere que a inclusão educacional é fundamental para garantir o direito à educação de todas as crianças, independentemente de suas capacidades, e para promover uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade.

Muito se tem falado sobre a inclusão de estudantes com deficiências no sistema educacional, mas na prática, a realidade mostra outra face. A inclusão vai além de ter um docente que atenda essas crianças na sala de aula regular. Trata-se de fornecer as condições adequadas para que possam participar plenamente no processo educativo. Segundo Bermúdez (2022), isso inclui contar com equipes multidisciplinares que possam oferecer apoio e orientação aos docentes, adaptar o currículo e os materiais educativos às necessidades de cada estudante, e criar um ambiente escolar inclusivo que promova a aceitação e o respeito pela diversidade. Só assim será possível alcançar uma verdadeira inclusão educacional para todos os estudantes.

Na Colômbia, a atenção aos processos educativos de crianças com deficiência intelectual experimentou avanços significativos nos últimos anos, embora ainda persistam desafios para sua plena inclusão. O país adotou uma série de políticas e normativas que promovem a educação inclusiva e garantem o acesso à educação para todas as crianças, independentemente de suas capacidades.



Cabe destacar que um dos principais avanços foi a implementação do Decreto 1421 de 2017, que estabelece o marco normativo para a atenção educacional a estudantes com deficiência. Este decreto reconhece o direito desses estudantes a receber uma educação inclusiva e estabelece diretrizes para sua atenção no sistema educacional. Segundo Bolaño (2023), o Ministério da Educação Nacional implementou programas e estratégias para fortalecer a inclusão educacional, como o Programa Todos a Aprender, que busca melhorar a qualidade da educação para todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência intelectual.

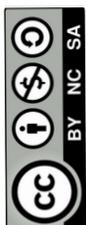
Apesar desses avanços, ainda existem desafios na implementação efetiva da educação inclusiva na Colômbia. Um dos principais problemas é a falta de recursos e capacitação para os docentes, o que dificulta a atenção adequada aos estudantes com deficiência intelectual. Segundo Valdés *et al.* (2023), persistem barreiras sociais e culturais que limitam a plena inclusão dessas crianças no sistema educacional. Tudo isso permite inferir que, embora a Colômbia tenha realizado avanços na atenção aos processos educativos de crianças com deficiência intelectual, ainda enfrenta desafios importantes que precisam ser abordados para garantir sua plena inclusão no sistema educacional.

Por sua vez, Henao (2023) expressa que a inclusão educacional na Colômbia enfrentou vários desafios que dificultaram seu sucesso. Alguns desses desafios incluem a falta de recursos adequados, a insuficiente formação docente em educação inclusiva, a falta de acesso a tecnologias de apoio para estudantes com deficiência, as barreiras arquitetônicas nas instituições educacionais e a discriminação social. Igualmente, Cornejo (2023) aponta que a implementação de políticas inclusivas a nível nacional foi inconsistente e enfrentou dificuldades em sua aplicação efetiva em todos os níveis educacionais. Esses fatores contribuíram para que a inclusão não tivesse o sucesso esperado na Colômbia.

Em algumas instituições da Zona Bananera do Magdalena, na Colômbia, têm-se observado algumas fraquezas nas políticas inclusivas, o que revela que os estudantes experimentam um baixo rendimento acadêmico e uma falta de participação no processo educativo, o que pode afetar sua autoestima e motivação. Isso afeta seu bem-estar emocional e social.

Além disso, os estudantes sem deficiência também estão sendo afetados pela falta de inclusão, pois comumente desenvolvem atitudes negativas em relação à diversidade e à inclusão, o que pode perpetuar a discriminação e a exclusão na sociedade. Também podem perder a oportunidade de aprender habilidades importantes, como a empatia e a tolerância, que são fundamentais para viver em uma sociedade inclusiva.

Essa situação pode resultar em dificuldades de aprendizado para os estudantes que não recebem o apoio necessário, afetando seu rendimento acadêmico e seu desenvolvimento integral. Além disso, a falta de resultados nas políticas inclusivas pode ter um impacto negativo na sociedade em geral, pois uma educação de qualidade para todos é crucial para o desenvolvi-



mento social e econômico do país.

O exposto anteriormente permite inferir que, quando as políticas inclusivas não alcançam seus objetivos, perpetua-se a exclusão e a desigualdade, o que pode ter consequências significativas a longo prazo no sistema educacional e na sociedade como um todo. Além disso, se o docente não consegue promover a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, podem-se observar efeitos negativos em todos os alunos, tanto nos que têm deficiência quanto nos que não têm. Portanto, é importante que os docentes se esforcem para criar um ambiente educacional inclusivo que beneficie todos os estudantes. Nesse sentido, o estudo buscou examinar a abordagem teórico-prática da inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Colômbia. Além disso, propõe-se estabelecer uma comparação entre os componentes teóricos e práticos dos processos de inclusão educacional na Colômbia.

Metodologia

O estudo se enquadra em um paradigma positivista e segue uma abordagem quantitativa, que busca medir e analisar variáveis observáveis. Segundo [Acosta \(2023a, 2023b\)](#), o positivismo se baseia na ideia de que o conhecimento é obtido por meio da observação e experimentação e busca leis gerais que expliquem os fenômenos. Por outro lado, [Arias \(2016\)](#) considera que a abordagem quantitativa se caracteriza pela coleta e análise de dados numéricos para estabelecer padrões e relações entre variáveis.

O estudo é de tipo descritivo, pois busca descrever as características e comportamentos de um grupo específico de docentes que atendem crianças com deficiência cognitiva, sem buscar estabelecer relações causais. A amostra do estudo foi composta por 59 docentes que trabalham com estudantes com deficiência.

Quanto aos critérios de inclusão, foram considerados docentes que tivessem experiência no atendimento de crianças com deficiência cognitiva no contexto educacional. Da mesma forma, foram respeitadas considerações éticas, como a confidencialidade das informações e o consentimento informado dos participantes.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de pesquisa, aplicando-se um questionário a 59 docentes que trabalham com esse grupo de estudantes. O questionário foi validado por cinco especialistas no tema e demonstrou alta confiabilidade, com um coeficiente alfa de Cronbach de 0,968. Os dados obtidos foram processados pelo programa estatístico SPSS versão 27, que permitiu realizar análises estatísticas descritivas e estabelecer padrões e relações entre as variáveis estudadas.

Resultados

A seguir, são apresentadas as tabelas que detalham os resultados para cada objetivo proposto.



Tabela 1

Competências investigativas dos docentes

Indicadores	Opções de Respostas					
	Sempre		Moderadamente		Nunca	
	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Direito à igualdade	25	42,3	34	57,6	0	0
Direito à não discriminação	50	84,7	9	15,2	0	0
Direito à participação	27	45,7	32	54,2	0	0
Direito à individualização	10	16,9	35	61,0	14	23,7
Total	59	100	59	100	59	100

Nota: Elaboração própria (2024).

Na tabela 1, são apresentados os componentes teóricos da inclusão educacional, em relação aos índices. Quanto ao Direito à igualdade, 57,6% destacaram que sempre nas instituições educacionais este direito é reconhecido desde as diretrizes institucionais, e 42,3% dos docentes reconhecem que moderadamente a inclusão tem sido abordada como um direito de todas as crianças.

Em relação ao Direito à não discriminação, 84,7% dos docentes consideram que sempre se promove ativamente a não discriminação em relação aos estudantes com deficiência, e 15,2% consideram que isso ocorre moderadamente. Da mesma forma, quanto ao Direito à participação, observa-se que 54,2% dos sujeitos pesquisados manifestaram que moderadamente se consulta os estudantes com deficiência sobre suas preferências e necessidades no ambiente educacional, enquanto 45,7% acreditam que isso sempre ocorre.

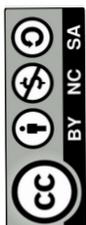
Em relação ao Direito à participação, observa-se uma tendência semelhante, onde a maioria considera que os estudantes com deficiência são consultados moderadamente sobre suas preferências e necessidades no ambiente educacional, mas um percentual significativo acredita que isso sempre ocorre, o que sugere um bom nível de participação dos estudantes em seu próprio processo educativo.

Tabela 2

Componentes práticos dos processos de inclusão educacional

Indicadores	Opções de Respostas					
	Sempre		Moderadamente		Nunca	
	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Elaboração de planos individualizados de aprendizagem	5	8,4	20	33,8	34	57,6
Formação do professorado	0	0	27	45,7	32	54,2
Adaptação do currículo	25	42	25	42,3	0	0
Eliminação de barreiras físicas	10	16,9	30	50,8	19	32,2
Total	20	33,8	39	66,1	0	0

Nota: Elaboração própria (2024).



Na tabela 2, são apresentados os resultados relacionados a diferentes indicadores da dimensão dos componentes práticos da inclusão educacional. Quanto à elaboração de planos individualizados de aprendizagem, observa-se que 57,6% dos docentes consideram que esses planos são elaborados de maneira moderada, enquanto 8,4% acreditam que sempre são realizados e 33,8% indicam que nunca ocorrem.

Em relação à formação do professorado, 54,2% dos entrevistados pensam que essa formação se realiza de maneira moderada, 45,7% acreditam que nunca se realiza, e nenhum docente indicou que essa formação sempre ocorre. No que diz respeito à adaptação do currículo, 42,3% dos docentes consideram que essa adaptação é realizada de maneira moderada, outros 42,3% indicam que é sempre feita, e 15,4% pensam que nunca ocorre.

Quanto à eliminação de barreiras físicas, 50,8% dos entrevistados acreditam que essa eliminação é feita de maneira moderada, 32,2% indicam que nunca é realizada, e 16,9% acreditam que sempre são eliminadas essas barreiras. Finalmente, em relação à diminuição de obstáculos pedagógicos, 66,1% dos docentes consideram que essa diminuição ocorre de maneira moderada, 33,8% indicam que sempre acontece, e nenhum docente pensa que nunca ocorre.

Tabla 3

Comparação entre o fundamento teórico e prático da inclusão de crianças com deficiência intelectual na Colômbia

Indicadores	Teórico (Sempre)	Prático sempre
Direito à igualdade	42,3%	8,4%
Direito à não discriminação	84,7	0%
Direito à participação	45,7%	0%
Direito à individualização	16,9%	33,8%
Elaboração de planos individualizados de aprendizagem	-	8,4%
Formação do professorado	-	0%
Adaptação do currículo	-	05
Eliminação de barreiras físicas	-	16,9%
Diminuição de obstáculos pedagógicos	-	33,8%

Nota. Fuente: Elaboración propia (2024).

Este tabela 3 compara os resultados entre os componentes teóricos e práticos da inclusão educacional de crianças com deficiência intelectual, mostrando as diferenças na percepção e na prática dos docentes pesquisados. Quanto ao "Direito à igualdade", observa-se que 42,3% dos docentes consideram que esse direito é sempre abordado nas diretrizes institucionais, mas apenas 8,4% indicam que sempre são elaborados planos individualizados de aprendizagem, o que sugere uma lacuna entre a teoria e a prática nesse aspecto.

No caso do "Direito à não discriminação", o contraste é ainda mais evidente, pois 84,7% dos docentes acreditam que sempre se promove ativamente a não discriminação, mas na prática, nenhum docente indicou que sempre se forma o professorado nesse sentido, refletindo uma



desconexão entre a percepção e a ação. Com relação ao "Direito à participação", 45,7% dos entrevistados acham que esse direito é sempre abordado, mas nenhum docente indicou que sempre se eliminam as barreiras físicas para facilitar a participação, sugerindo uma falta de coerência na implementação desse princípio.

No que diz respeito ao "Direito à individualização", 16,9% dos docentes consideram que esse direito é sempre respeitado, mas 33,8% indicam que sempre se diminuem os obstáculos pedagógicos, o que indica uma maior atenção à adaptação do ensino do que à personalização dos planos de aprendizagem. Esses resultados sugerem que, embora haja uma conscientização generalizada sobre os princípios da inclusão educacional, existe uma lacuna significativa entre a teoria e a prática na implementação desses princípios no contexto educacional.

Discussão

Considerando os resultados deste estudo, buscou-se a sua contraposição com teorias prévias que permitissem estabelecer a importância tanto prática quanto teórica da educação inclusiva na Colômbia. A esse respeito, [Chen et al. \(2023\)](#) consideram que o direito à igualdade na educação de estudantes com deficiência intelectual é fundamental para garantir seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade.

No entanto, a igualdade na teoria nem sempre se reflete na prática, já que muitos estudantes com deficiência ainda enfrentam barreiras para acessar uma educação inclusiva e de qualidade. [Larrazabal \(2023\)](#) indica que, para que esse direito seja efetivamente cumprido, é necessário que as políticas educacionais se concentrem na adaptação dos ambientes educacionais, na capacitação dos docentes em pedagogias inclusivas e na promoção de uma cultura escolar baseada na aceitação e no respeito à diversidade.

Além disso, [Colmenero et al. \(2019\)](#) expressam que a implementação de medidas concretas para garantir a igualdade na educação de estudantes com deficiência intelectual também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No entanto, [Castillo et al. \(2023\)](#) afirmam que, quando são oferecidas a esses estudantes as mesmas oportunidades educacionais que aos demais colegas, eles são empoderados e têm a chance de desenvolver todo o seu potencial. Para [Dorado e Benavides \(2023\)](#), isso não apenas beneficia os próprios estudantes, mas também enriquece o ambiente escolar e prepara todos os estudantes para viver em uma sociedade diversa e plural.

Em relação ao direito à não discriminação na educação de estudantes com deficiência intelectual, [Rivera et al. \(2023\)](#) consideram que isso implica que esses estudantes não devem ser objeto de tratamento diferenciado ou desfavorável no ambiente educacional devido à sua condição. Segundo [Hoyos et al. \(2023\)](#), para garantir esse direito na prática, é fundamental adotar medidas que promovam a sensibilização e a educação em valores inclusivos. Isso inclui a capacitação dos docentes em pedagogias inclusivas e no manejo da diversidade, assim como o fomento de uma cultura escolar que rejeite qualquer forma de discriminação. Além disso, [Arnaiz](#)



et al. (2021) expressam que é importante promover a participação ativa dos estudantes com deficiência na vida escolar e nas decisões que os afetam, de forma que se sintam valorizados e respeitados em seu ambiente educacional.

De acordo com os direitos à participação, *Rivera et al.* (2023) sugerem a criação de um ambiente escolar que valorize e promova a participação dos estudantes com deficiência em igualdade de condições com seus colegas, além de fornecer os apoios necessários para que possam expressar suas opiniões e contribuir ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, segundo *Moya et al.* (2023), é importante garantir que as instalações escolares e os recursos educacionais estejam adaptados para facilitar a participação de todos os estudantes, independentemente de suas capacidades.

Considerando os resultados deste estudo, buscou-se a sua contraposição com teorias prévias que permitissem estabelecer a importância tanto prática quanto teórica da educação inclusiva na Colômbia. A esse respeito, *Chen et al.* (2023) consideram que o direito à igualdade na educação de estudantes com deficiência intelectual é fundamental para garantir seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade.

No entanto, a igualdade na teoria nem sempre se reflete na prática, já que muitos estudantes com deficiência ainda enfrentam barreiras para acessar uma educação inclusiva e de qualidade. *Larrazabal* (2023) indica que, para que esse direito seja efetivamente cumprido, é necessário que as políticas educacionais se concentrem na adaptação dos ambientes educacionais, na capacitação dos docentes em pedagogias inclusivas e na promoção de uma cultura escolar baseada na aceitação e no respeito à diversidade.

Além disso, *Colmenero et al.* (2019) expressam que a implementação de medidas concretas para garantir a igualdade na educação de estudantes com deficiência intelectual também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No entanto, *Castillo et al.* (2023) afirmam que, quando são oferecidas a esses estudantes as mesmas oportunidades educacionais que aos demais colegas, eles são empoderados e têm a chance de desenvolver todo o seu potencial. Para *Dorado e Benavides* (2023), isso não apenas beneficia os próprios estudantes, mas também enriquece o ambiente escolar e prepara todos os estudantes para viver em uma sociedade diversa e plural.

Em relação ao direito à não discriminação na educação de estudantes com deficiência intelectual, *Rivera et al.* (2023) consideram que isso implica que esses estudantes não devem ser objeto de tratamento diferenciado ou desfavorável no ambiente educacional devido à sua condição. Segundo *Hoyos et al.* (2023), para garantir esse direito na prática, é fundamental adotar medidas que promovam a sensibilização e a educação em valores inclusivos. Isso inclui a capacitação dos docentes em pedagogias inclusivas e no manejo da diversidade, assim como o fomento de uma cultura escolar que rejeite qualquer forma de discriminação. Além disso, *Arnaiz et al.* (2021) expressam que é importante promover a participação ativa dos estudantes com deficiência na vida escolar e nas decisões que os afetam, de forma que se sintam valorizados



e respeitados em seu ambiente educacional.

De acordo com os direitos à participação, [Rivera et al. \(2023\)](#) sugerem a criação de um ambiente escolar que valorize e promova a participação dos estudantes com deficiência em igualdade de condições com seus colegas, além de fornecer os apoios necessários para que possam expressar suas opiniões e contribuir ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, segundo [Moya et al. \(2023\)](#), é importante garantir que as instalações escolares e os recursos educacionais estejam adaptados para facilitar a participação de todos os estudantes, independentemente de suas capacidades.

Nesse sentido, [Mateus et al. \(2017\)](#) apontam que, para alcançar uma participação efetiva, é fundamental que os docentes e o pessoal escolar estejam sensibilizados e capacitados em estratégias inclusivas que fomentem a participação ativa dos estudantes com deficiência.

Da mesma forma, [Vallejo e Castro \(2023\)](#) expressam que é necessário fomentar a colaboração entre a escola, a família e a comunidade para garantir um ambiente de apoio que promova a participação plena e efetiva de todos os estudantes, em linha com os princípios de equidade e não discriminação. Segundo [Ruiz \(2016\)](#), para garantir o direito à individualização, é necessário que os docentes tenham a formação e os recursos necessários para projetar e aplicar planos de ensino individualizados que se ajustem às necessidades particulares de cada estudante. Isso pode incluir a adaptação dos materiais educativos, a modificação das metodologias de ensino e a provisão de apoios específicos, como assistentes educativos ou tecnologias assistivas.

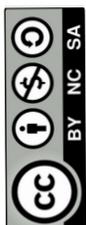
De acordo com [Rodríguez e García \(2024\)](#), é importante promover uma cultura escolar que valorize a diversidade e reconheça as diferentes formas de aprender dos estudantes. Isso implica fomentar um ambiente inclusivo no qual se respeitem as diferenças individuais e se reconheçam e valorizem as habilidades e potencialidades de cada estudante, independentemente de suas capacidades.

As teorias citadas permitem inferir que é crucial que esses indicadores e os direitos à educação inclusiva se traduzam em ações práticas para garantir que os direitos dos estudantes com deficiência intelectual sejam respeitados e sua plena participação no sistema educacional seja promovida.

Conclusões

A discrepância entre o reconhecimento teórico dos direitos e sua implementação prática pode ser atribuída a vários fatores. Sendo o primeiro, a falta de recursos adequados, tanto materiais quanto humanos, para implementar plenamente os princípios de inclusão. Isso inclui a falta de formação adequada para os docentes e a escassez de apoios e serviços especializados para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência.

Além disso, existem barreiras culturais e atitudes negativas em relação à deficiência que podem



dificultar a plena inclusão. Essas atitudes podem se manifestar em práticas discriminatórias e na falta de conscientização sobre a importância da inclusão para o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Além disso, a falta de coordenação e colaboração entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo, incluindo docentes, diretores, famílias e autoridades educacionais, pode dificultar a implementação efetiva dos direitos de inclusão.

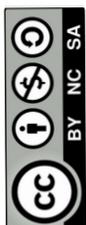
Por outro lado, a falta de uma política educacional clara e coerente em matéria de inclusão também pode contribuir para essa discrepância entre a teoria e a prática. Isso indica que a implementação efetiva dos direitos de inclusão requer não apenas um compromisso teórico, mas também um esforço concertado para superar as barreiras práticas e culturais que impedem a plena participação de todos os estudantes no sistema educacional.

Referências

- Acosta F, S. F. (2023a). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Acosta F, S. F. (2023b). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales: Capítulo 4. Editorial Idicap Pacífico, 60–79. <https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.4>
- Acosta, S., & Villalba, A. (2022). Educación para la paz como mecanismo de convivencia ciudadana. *Revista Honoris Causa*, 14(2), 7–27. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/156>
- Anta, V. N., López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 236-259. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37634>
- Arnaiz-Sánchez, P., Frutos, A., García, S., & de Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*, 393, 35-63. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/210348>
- Arias, F. (2016). *El Problema de Investigación: Introducción a la Metodología Científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Bolaño-García, M. (2023). Inclusión educativa a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para estudiantes con necesidades educativas diversas en Santa Marta, Colombia. *Salud, Ciencia y Tecnología-Serie de Conferencias*, 2, 517-517. <https://digi-buo.uniobi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50134/BuenasPracticas.pdf?sequence=4>
- Bermúdez, C. (2022). Análisis del currículo inclusivo para mejorar la atención de niños con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 309-325. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.039>



- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Castillo, E., Reyes, C., & Campos, G. (2023). Equidad social para la inclusión: derechos de niños y niñas con discapacidad. *Revista de Filosofía*, (104), 381-396. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=0798-1171&script=sci_serial
- Chen-Quesada, E., García-Martínez, J., & Ruiz-Chaves, W. (2023). Gestión educativa para la inclusión: Perfil personal y profesional de las personas directoras de escuelas primarias en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
- Colmenero, J., Pegalajar, M. C., & Pantoja, A. (2019). Teachers' perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities. *Cultura y Educación*, 31(3), 542-575. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630952>
- Cornejo-Espejo, J. (2023). Resistencias a la inclusión en las escuelas chilenas en el contexto de la Ley de Inclusión. *Educar em Revista*, 39, e78673. <https://www.scielo.br/j/er/a/cgkFQ4KrQ3VDLwBkLxyZ4x/>
- Dalbes, M. (2023). ¿Los niños nacidos prematuros presentarán dificultades al momento de su inclusión educativa?. *Diálogos Pedagógicos*, 21(41), 92-107. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5449>
- Dorado, Á., & Benavides, J. (2023). Inclusión educativa de adolescentes con discapacidad en el nivel de secundaria en instituciones educativas de América Latina: revisión sistemática. *Informes Psicológicos*, 23(1), 12-28. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/8261>
- Henao, A. (2023). Revisión sistemática: Educación inclusiva como macro concepto en el contexto Colombiano. *Revista Boletín Redipe*, 12(5), 97-111. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1967>
- Hoyos, A., Ríos, J., Ruiz, G., Robles, E., Orozco, S. (2023) Perception of university students about educational inclusion in the degree of physical culture and sport. *Retos*, 51, 419-425 <https://10.47197/retos.v51.99654>
- García I., Romero, S., Ramos, D., & Rubio, S. (2023). Identificación del rendimiento académico de alumnos con necesidades educativas especiales de escuelas regulares consideradas exitosas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 48-64. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622023000100048&script=sci_arttext&lng=en
- Gallegos, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/31473>



- Otarola F., Godoy G. (2022) ¿Qué es la inclusión? Posicionamiento evaluativo de estudiantes y profesionales de la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 22 (2), 199-221. <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/41546>
- Larrazabal-Bustamante, S., Palacios-Ruiz-de-Gamboa, R., & Berwart-Olave, R. (2023). Co-docencia e inclusión en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 263-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200263>
- Manco, A., & Tobón, V. (2023). Revisión sistemática y comparativa entre los procesos de inclusión académica de niños con discapacidad auditiva en Colombia y otros países 2017-2022. <http://uniminuto-dspace.scimago.es/handle/10656/18107>
- Moya, C., Paredes, B., Ortega, N., & Sabando, G. (2023). Educational Inclusion and Intellectual Disability. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 23(2), 355-374. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i2.27259>
- Mateus, L. Vallejo, D., Obando D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Pérez, L., Sánchez, S., Rebazo, M., & Fernández, M. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (51), 1185-1193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9200561>
- Rivera-Vargas, P., Parcerisa, L., & Fardella, C. (2023). Plataformas Educativas Digitales y Escolarización: Nuevos Retos y Alternativas hacia la Equidad Educativa y los Derechos de la Infancia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31. <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A14%3A20314462/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagcd%3A175132919&crl=c>
- Rodríguez, S., & García, N. (2024). Camino hacia la inclusión educativa: Beneficio para todos. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 511-525. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.741>
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 115-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200008>
- Silva, G., Salazar, E., Garcia, E., & Cabrera, S. (2023). Hacia una educación inclusiva, estrategias activas para trabajar con estudiantes que presentan capacidades diferentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2003-2013. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.732>



Valdés, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. (2023). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09524. <https://www.scielo.br/j/cp/a/bBF8P8gfk8JbRCqRTg5vRtK/>

Vallejo, V., & Castro, L. (2023). Educación inclusiva: Percepción de una comunidad Educativa. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 17(2), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4726>

