



ANALES DEL CONCEJO DE BOGOTÁ, D.C. PROYECTOS DE ACUERDO

AÑO IV N°. 2924 DIRECTOR(E): ROSA ELENA MORALES MENESES . AGOSTO 22 DEL AÑO 2019

TABLA DE CONTENIDO

Pág.

PROYECTO DE ACUERDO N° 358 DE 2019 PRIMER DEBATE “POR MEDIO DEL CUAL SE GARANTIZA LA ATENCIÓN EDUCATIVA PERTINENTE Y DE CALIDAD A LOS ESTUDIANTES CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE Y/O CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON/SIN HIPERACTIVIDAD MATRICULADOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ D.C.”.....	6765
---	------

PROYECTO DE ACUERDO N° 358 DE 2019

PRIMER DEBATE

“POR MEDIO DEL CUAL SE GARANTIZA LA ATENCIÓN EDUCATIVA PERTINENTE Y DE CALIDAD A LOS ESTUDIANTES CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE Y/O CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON/SIN HIPERACTIVIDAD MATRICULADOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ D.C.”

I. OBJETO DEL PROYECTO

El presente Acuerdo tiene como objeto garantizar la atención educativa integral, en el marco de la Educación Inclusiva, a los estudiantes con Trastornos Específicos de Aprendizaje (en la lectura, la escritura y/o el cálculo) y/o Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad, en todos los niveles del sistema educativo.

II. ANTECEDENTES

No existen antecedentes respectivos al presente proyecto de acuerdo debido a que es la primera vez que se presenta esta iniciativa en el Honorable Concejo de Bogotá. Si bien no se encuentra en el archivo un proyecto de estas características, existen iniciativas que pretenden objetivos similares.

No. Proyecto de acuerdo	Año	Título del proyecto de acuerdo	Autores H.C.	Trámite secretaria general
0258	2010	“Por medio del cual se crea el sistema de valoración de procesos de aprendizaje de niños y niñas de educación inicial y primer ciclo en instituciones educativas del distrito capital”	Carlos Fernando Galán; Edward Arias Rubio; Carlos Eduardo Guevara Villabón; Humberto Quijano Martínez; Nelly Patricia Mosquera Murcia.	Convertido en acuerdo 471 de 2011
153	2013	“Por medio del cual se establecen pautas para el abordaje integral de los trastornos y condiciones prioritarias de los niños, niñas y adolescentes matriculados en las instituciones educativas distritales de Bogotá”	Martha Ordóñez Vera; Orlando Parada; Severo Correa Valencia; Andrés Camacho Casado; Clara Lucía Sandoval; Nelly Patricia Mosquera Murcia; Javier Palacio Mejía; Felipe Mancera Estupiñán.	Convertido en acuerdo 545 de 2013

III. JUSTIFICACIÓN

“La educación no consiste sólo en asistir a la escuela; aprender es lo que cuenta”
Estado Mundial de la Infancia 2016. UNICEF

a. Nivel internacional

Durante las últimas décadas se han realizado esfuerzos a nivel mundial por garantizar el goce efectivo del derecho a la educación y más aún, a una educación de calidad. Así, el acceso a esta por parte de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, desde la primera infancia, ha sido uno de los retos que ha concentrado la atención de organizaciones y entidades de índole internacional y nacional, sin embargo, la calidad va más allá, no basta con poder acceder a la escuela o al proceso educativo cuando los resultados del *aprendizaje* están por debajo de lo esperado.

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, (UNESCO, 2012), concluyó que 200 millones de jóvenes entre 15 y 24 años habían salido de la escuela sin haber adquirido las destrezas básicas (lectura, escritura, aritmética), y el mismo informe

para 2013/2014 expuso que 250, de los 650 millones de niños en edad de cursar la educación primaria, en todo el mundo, son incapaces de leer y escribir o no disponen de competencias aritméticas básicas, aun cuando 130 millones de ellos, se encuentran escolarizados, lo cual se asocia con las dificultades de aprendizaje ocasionadas por las condiciones socio-culturales y la inequidad existente.

Así mismo, la evaluación realizada por la Comisión de Calidad de la Educación para Todos, en América Latina, en 2015, mostró que una cuarta parte de los estudiantes de tercer grado eran incapaces de reconocer frases básicas o localizar información en un texto sencillo. También, asegura que casi la mitad de los estudiantes de América Latina tuvieron un bajo desempeño en lectura (45.8%) y más de la mitad (63%) lo tuvieron en matemáticas, por lo que no contarán con las habilidades esenciales requeridas para ejercer un trabajo, lo cual mantiene y empeora los índices de pobreza y por ende la brecha de la inequidad social.

De la misma manera, la UNICEF (2016) expone claramente a la educación de calidad como un factor determinante para la superación de dicha inequidad que está afectando a los niños y niñas de todo el mundo, planteando que un 38% de los niños, a nivel mundial, salen de la escuela primaria sin aprender a leer, escribir y hacer cálculos aritméticos simples. La calidad de vida en las distintas regiones depende del lugar y las condiciones en las que nacen y crecen, y en ese sentido las inequidades son generalizadas a causa de la pobreza, la pobreza extrema, la discriminación en razón del género, la pertenencia étnica, la lengua, la desnutrición asociada a la pobreza y la primera infancia en un entorno analfabeto; siendo todos estos, elementos que inciden de manera directa en el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética, ocasionando un círculo vicioso de deserción escolar y sostenimiento de la inequidad.

El consumo de sustancias psicoactivas, la maternidad y la paternidad temprana, las conductas delictivas entre otras problemáticas sociales de los niños, niñas y jóvenes, también generan dificultades de aprendizaje, fracaso y deserción escolar.

Adicional a estas variables se suma la presencia de condiciones como los trastornos específicos de aprendizaje y los trastornos del comportamiento, los cuales deben visibilizarse como factores que afectan directamente el desempeño académico de los estudiantes, aun en los panoramas más alentadores a nivel social, afectivo, emocional y cultural.

En ese sentido, la UNICEF propone como objetivo de trabajo la **equidad**, con el fin de brindar a todos los niños y las niñas las oportunidades para lograr salir adelante,

garantizando su derecho a la educación, de manera que, aquellos que se encuentran en mayor desventaja puedan tener las mismas oportunidades de los más favorecidos.

En concordancia con lo anterior, la UNESCO (2014) en su informe *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*, hizo referencia explícita a la necesidad de brindar a los docentes procesos de formación para mejorar la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas, como competencias básicas, dejando ver así, cómo el sector educación es el eje para la disminución de la inequidad social y que la calidad de la educación también depende de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas.

b. Nivel Nacional

“Es más probable que los niños que aprenden menos abandonen la escuela tempranamente”.

Estado Mundial de la Infancia 2016-UNICEF

Colombia, como uno de los países de América Latina, no es ajeno a la problemática descrita a nivel mundial. Las dificultades de aprendizaje asociadas a múltiples variables se hacen evidentes en las aulas de clase, sin embargo, existe poca investigación en torno a la prevalencia de los trastornos específicos de aprendizaje, y a los trastornos del comportamiento que se presentan con mayor frecuencia en el contexto escolar.

Aun así, la Encuesta Nacional de Deserción Escolar- ENDE (MEN,2010) determinó que las dificultades académicas ocupan la tercera causa de deserción escolar, y la Encuesta Nacional de Salud Mental (2015), realizada por el Ministerio de Salud y Protección Social, determinó la alta frecuencia de los trastornos de aprendizaje, que en el aula escolar se han calculado del 5% al 14% y los reconoce como un factor de riesgo de la presencia de trastornos mentales en la población escolar. Igualmente, recomienda promover acciones dirigidas a la capacitación de orientadores escolares y maestros, sobre el tema, así como, a involucrar sistemas de detección e intervención que mejoren las posibilidades de desempeño y la calidad de la educación.

Por otro lado, los niveles de competencia en lectura, escritura y matemáticas, durante los últimos años, han ocupado un lugar principal en la agenda educativa nacional, derivado del interés y la preocupación, tras los resultados de pruebas estandarizadas internacionales que ubican a Colombia en una posición desfavorable. En este sentido y de acuerdo con los resultados evidenciados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

(PISA), Colombia figura entre los diez países que tienen más estudiantes con bajo rendimiento escolar en matemáticas, lectura y ciencia, sobre 64 naciones (MEN, 2016).

A pesar de los resultados mencionados, es relevante dar a conocer que la aplicación de la prueba en 2015 muestra una mejora significativa en lectura y matemáticas en relación con la primera aplicación del instrumento, realizado en el año 2006; lo que significa que en lectura hubo un progreso de 40 puntos más en el puntaje promedio, y en matemáticas, el aumento es de 20 puntos durante el mismo periodo.

c. Nivel Distrital

Específicamente, frente al caso de la ciudad de Bogotá con relación al resultado de las pruebas realizadas por la OCDE, los mayores puntajes los exhibe el distrito capital (entre Medellín, Cali y Manizales), presentando aumentos de más de 30 puntos en el puntaje promedio de las áreas de matemáticas, lectura y ciencia (MEN, 2016), lo cual implica que Bogotá mantiene una posición favorable a nivel nacional, sin embargo, el foco internacional es claro en arrojar la alerta sobre los niveles de desempeño del país en general.

En Bogotá, los promedios de comprensión de lectura y escritura que registran los niños y jóvenes de los colegios públicos son alarmantes, pues se estima que el 45% de los niños de tercer grado y el 55% de niños de quinto grado, registran niveles insuficientes y mínimos en las pruebas Saber de Lenguaje; situación que es aún más desesperanzadora al considerar que Bogotá es la ciudad con el mejor índice de lectura del país con el 2,7% (MEN, 2016). Así mismo, de acuerdo con los resultados de las Pruebas Saber 3 de lenguaje, las localidades con mayores niveles de insuficiencia y mínimos de lectura son: Ciudad Bolívar (3.073 niños), Usme (2.560), San Cristóbal (1.807), Rafael Uribe Uribe (1.980), Usaquén (1.030), Kennedy (3.873), Bosa (3.424), Tunjuelito (1.320), Suba (2.490) y Engativá (1.907) (ICFES, 2016).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, Colombia (y, por ende, todos sus territorios, incluyendo la Capital) se ubica en una población no privilegiada en el tema y se asume como un compromiso, la necesidad de crear mecanismos de mejora educativa que potencien las habilidades en las áreas específicas y, en consecuencia, se supere los niveles de desempeño de los estudiantes en el país.

En ese marco, y reconociendo nuevamente que los trastornos de aprendizaje y/o del comportamiento afectan precisamente el nivel de desempeño académico de los estudiantes, la Secretaría de Educación del Distrito cuenta con el Sistema de Alertas, creado en cumplimiento de la Ley 1620 de 2013 y de su decreto reglamentario 1965 de 2013, que consiste en una plataforma informática que permite a los colegios del Distrito

reportar y realizar seguimiento a los eventos o situaciones de presunta vulneración de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que se presentan en el interior de los colegios o fuera de estos, ya sea en el contexto familiar, social o en el entorno educativo. Las situaciones se clasifican en los siguientes módulos (1) abuso y violencia, (2) maternidad y paternidad tempranas, (3) accidentalidad, (4) trastornos de aprendizaje, (5) consumo de sustancias psicoactivas (SPA), y (6) conducta suicida.

Esta herramienta tecnológica permite a través del módulo de Trastornos de Aprendizaje, reportar información sobre la identificación de posibles alertas de la presencia de un trastorno de aprendizaje que pueda afectar el desempeño académico de los estudiantes y que requieran ser remitidos para procesos de evaluación, diagnóstico y tratamiento por parte del Sistema de Seguridad Social en Salud. Es de aclarar que el objetivo de este tipo de registro no es establecer un diagnóstico clínico.

De ahí que, ha sido posible obtener un registro histórico de los años: 2014, 2015, 2016 y 2017, sobre el reporte realizado a nivel institucional, de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje asociadas a distintas variables, que pueden estar asociadas o no, a un trastorno de aprendizaje; cifras que se presentan a continuación:

Año	2014	2015	2016	2017	Total
Nº Estudiantes	1.186	2.004	1.391	1.300	6.363

Fuente: Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, SED (2018)

De esta manera, se cuenta con el reporte de 6.363 estudiantes con alguna dificultad de aprendizaje que afecta su desempeño académico, identificados por las instituciones educativas oficiales del distrito entre los años 2014 a 2017, y que fueron remitidos al sistema de salud, encontrando a Suba, Ciudad Bolívar y Rafael Uribe Uribe como las tres localidades con mayor reporte durante el año 2017. Igualmente, estas cifras anuales, permiten obtener la línea de base a 2017 de los estudiantes reportados con posibles trastornos de aprendizaje, desde el Sector Educación, con el fin de establecer un seguimiento anual en el que se pueda determinar la tendencia, el nivel y el curso de los datos.

Con la información obtenida a través del Sistema de Alertas, es posible realizar la caracterización y priorización de instituciones educativas con el fin de diseñar e implementar programas, proyectos y/o estrategias para brindar orientación y asesoría frente al abordaje pedagógico de los estudiantes identificados.

De otro lado, se realizaron acciones de articulación con la Dirección de Planeación Sectorial de la Secretaría Distrital de Salud, logrando cruzar las bases de datos oficiales, como el Sistema Integrado de Matriculas –SIMAT- y el Registro Individual de Prestación de Servicios de Salud –RIPS- en relación con los siguientes códigos diagnósticos de la CIE-10:

CODIGOS DIAGNOSTICOS CIE-10* RELACIONADOS		
TRASTORNOS ESPECIFICOS DE APRENDIZAJE		
F81	Trastornos Específicos del desarrollo de las habilidades escolares	
	F81.0	Trastorno específico de la lectura
	F81.1	Trastorno específico del deletreo
	F81.2	Trastorno específico de las habilidades aritméticas
	F81.3	Trastorno mixto de las habilidades escolares
	F81.8	Otros trastornos del desarrollo de las habilidades escolares
	F81.9	Trastorno del desarrollo de las habilidades escolares, no especificado
TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO		
F90	Trastornos hipercinéticos	
	F90.0	Perturbación de la actividad y de la atención
	F90.1	Trastorno hipercinético de la conducta
	F90.8	Otros trastornos hipercinéticos
	F90.9	Trastorno hipercinético, no especificado
F91	Trastornos de conducta	
	F91.0	Trastorno de conducta limitado al contexto familiar
	F91.1	Trastorno de conducta insociable
	F91.2	Trastorno de conducta sociable
	F91.3	Trastorno opositor desafiante
	F91.8	Otros trastornos de la conducta
	F91.9	Trastorno de la conducta, no especificado

Fuente: Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, SED (2018)

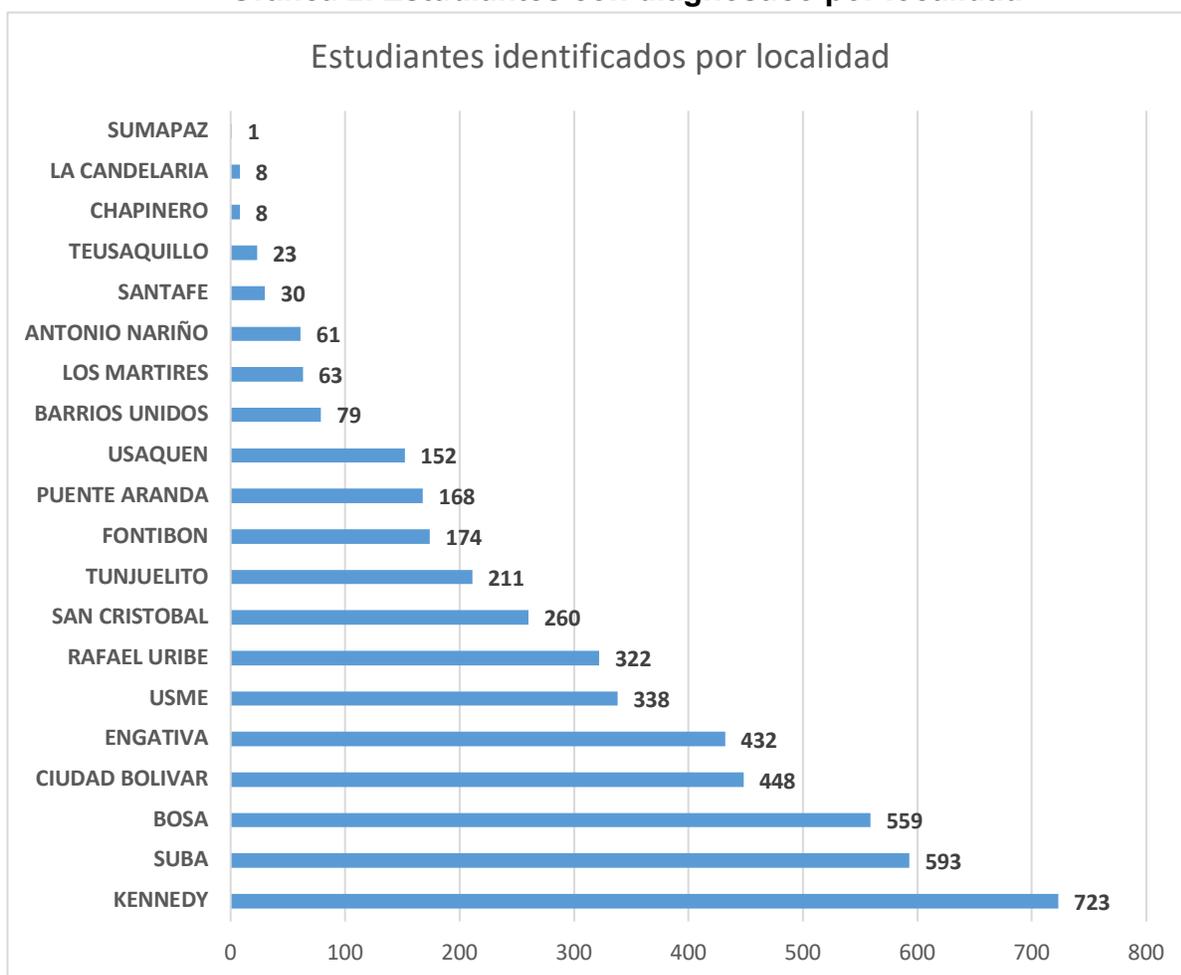
De este cruce, se obtuvo la información relacionada con la cantidad de estudiantes del Sistema Educativo Oficial que han recibido alguno o varios de estos diagnósticos a través del sistema de salud, identificando **4.653** registros, de los cuales **3.067** son niños y **1.586** son niñas tal como se muestra en la gráfica 1. De la misma manera, se encuentra la distribución por localidades, siendo Kennedy la localidad con mayor cantidad de estudiantes identificados con estos diagnósticos a través de evaluación clínica, seguida de Suba y Bosa, como se ve en la gráfica 2.

Gráfica 1. Distribución por sexo



Fuente: Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, SED (2018)

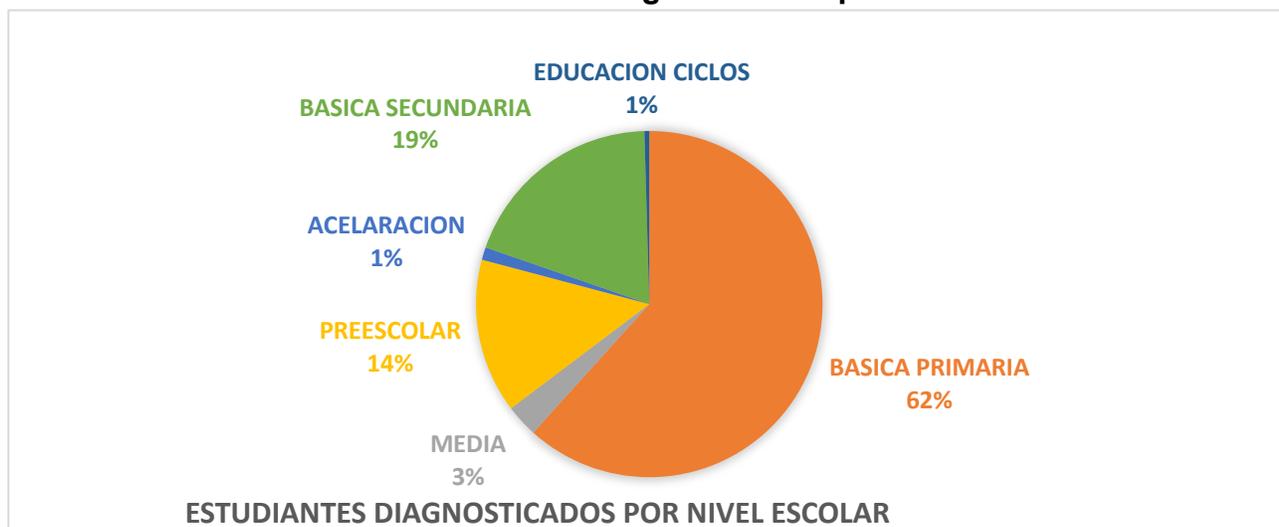
Gráfica 2. Estudiantes con diagnóstico por localidad



Fuente: Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, SED (2018)

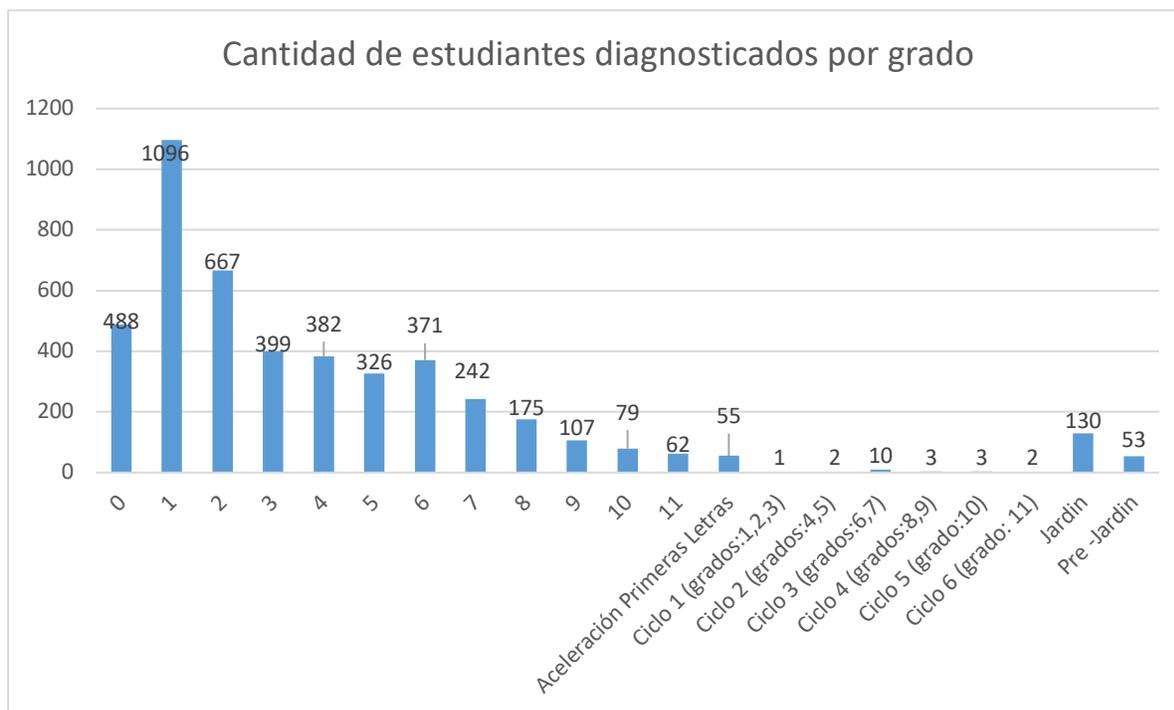
De igual forma, se evidenció que un 62% de los estudiantes identificados se encuentran en básica primaria, seguidos de un 19% de estudiantes en básica secundaria, como se muestra en la gráfica 3.

Gráfica 3. Estudiantes diagnosticados por nivel escolar



Fuente: Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, SED (2018)

Según el grado escolar, la distribución refleja que predomina la presencia de estos diagnósticos, en los estudiantes de los grados primero y segundo de básica primaria, lo cual genera una alerta frente a la asistencia técnica y frente a la articulación de acciones intersectoriales con salud.



Fuente: Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, SED (2018)

Siendo así, se continuará la articulación de acciones con la Secretaría Distrital de Salud, con el fin de realizar este cruce de fuentes de información con una frecuencia anual, favoreciendo el registro e identificación oportuna de estos estudiantes, lo cual permitirá seguir visibilizando la presencia de esta condición y de las necesidades que se presentan para brindar los apoyos y ajustes razonables en beneficio de una educación de calidad que valore la diferencia y la reconozca como una oportunidad de mejora en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es así como, surge la necesidad de establecer de manera clara y objetiva las acciones necesarias para la garantía del derecho a la educación inclusiva de calidad para los estudiantes que a causa de un Trastorno Específico de aprendizaje de Aprendizaje y/o de un Trastorno por déficit de Atención con/sin Hiperactividad, presentan un bajo rendimiento académico y unos bajos resultados en las pruebas estandarizadas de medición de la calidad de la educación, no sin resaltar la necesidad de implementar ajustes razonables que respondan a la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes a través de prácticas pedagógicas, cultura y políticas inclusivas.

Lo anterior, incluye la innovación en las prácticas pedagógicas, que trasciendan de los modelos y metodologías tradicionales de enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas, a nuevas formas de enseñanza basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje, que al reconocer las diversas formas, estilos y ritmos de aprendizaje generen nuevas alternativas de expresión y participación para los y las estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). Plan de Desarrollo 2016-2010 “Bogotá Mejor para Todos”. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2017). Plan Sectorial de Educación “Hacia una ciudad educadora”. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2018). Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020. Lineamientos para la Implementación de Políticas, Programas y Proyectos Educativos. Bogotá.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Estado Mundial de la Infancia 2016. Una Oportunidad para cada Niño. Consultado en mayo de 2017. Disponible en www.unicef.org

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016). Entendiendo las diferencias en los resultados educativos. Boletín Saber en Breve, Edición 12. Bogotá. Consultado el 25 de abril de 2018. En línea en:

<http://www2.icfes.gov.co/talleressdivulgacion-2/boletin-saber-en-breve/publication/edicion-12-boletin-saber-en-breve/12/direct>

Ministerio de Educación Nacional (2016). Resumen Ejecutivo en PISA 2015. Informe. Bogotá. Consultado el 25 de abril de 2018. En Línea en <http://www.icfes.gov.co/en/.../2785-informe-resumen-ejecutivo-colombia-en-pisa-2015>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012: Youth and skills– Putting education to work, UNESCO, marzo de 2012.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/14: Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos, UNESCO, 2014.

UNESCO, 2014. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2013-2014 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Lograr la calidad para todos. Disponible en: www.efareport.unesco.org

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Estado Mundial de la Infancia 2016. Una Oportunidad para cada Niño. Consultado en mayo de 2017. Disponible en: www.unicef.org

IV. SUSTENTO JURÍDICO

a. MARCO CONSTITUCIONAL

En el marco de una educación para todos, se reconocen desde el Gobierno Nacional de Colombia, directrices legales nacionales y distritales en relación a la garantía y al goce efectivo del derecho a la educación por parte de los niños, niñas y adolescentes. En el caso de la población específica con trastornos de aprendizaje y del comportamiento, no se han promulgado compromisos legales especiales, sin embargo, se han formulado estrategias en las políticas generales, que buscan garantizar el acceso, la promoción y la permanencia en una educación de calidad, dentro de la cual, se conciben los procesos de identificación y abordaje pedagógico de dichas condiciones en el ámbito educativo.

A continuación, se presentan los elementos normativos que están relacionados con la atención educativa a estudiantes con trastornos de aprendizaje y/o del comportamiento:

La **Constitución Política de Colombia** dicta como un derecho fundamental la Educación en su artículo número 44 y menciona en el artículo 67 que “*La educación es un derecho de*

la persona y un servicio público que tiene una función social [...]”, así mismo, suma importancia a “[...] garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo [...]”.

b. MARCO LEGAL

La **Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación**, en su Artículo 4, determina que “El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo [...]”

La institución educativa es un garante del derecho a la educación y de conformidad con los artículos 42 y 43, de la **Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia**, debe: “[...]Facilitar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y garantizar su permanencia [...], Brindar una educación pertinente y de calidad [...], Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socio-económica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos [...], Organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten **dificultades de aprendizaje** o estén retrasados en el ciclo escolar y establecer programas de orientación psicopedagógica y psicológica [...], Inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes [...], Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños y adolescentes con **dificultades en el aprendizaje**, en el lenguaje o hacia niños y adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales [...]”

La **Ley 1616 de 2013, Ley de Salud Mental**, en su artículo 6 numeral 11 establece “el derecho a acceder y mantener el vínculo con el sistema educativo y el empleo, y a no ser excluido por causa de su trastorno mental”. Así mismo, los artículos 8 y 24 establecen que: “Las acciones de prevención incluyen todas las etapas del ciclo vital [...] priorizando niños, niñas y adolescentes [...]. El Ministerio de Educación Nacional en articulación con el Ministerio de salud y Protección Social, diseñarán acciones intersectoriales para que, a través de los proyectos pedagógicos, fomenten en los estudiantes competencias para su desempeño como ciudadanos respetuosos de sí mismos, de los demás y de lo público, que ejerzan los derechos humanos y fomenten la convivencia escolar haciendo énfasis en la promoción de la Salud Mental”, y que “El estado, la familia y la comunidad deben propender

por la integración escolar [...] diseñando estrategias que favorezcan la integración al aula regular y actuando sobre factores que puedan estar incidiendo en el desempeño escolar de los niños, niñas y adolescentes con trastornos mentales".

El **Decreto 1290 de 2009**, por el cual "...se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media [...]", establece en su artículo 3 como propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes [...] "Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante" [...] con el fin de suministrar información que permita la implementación de estrategias pedagógicas para su apoyo en aquellas debilidades que presenta y en aquellos desempeños superiores en su proceso formativo. [...]"

En concordancia, también es propósito de la evaluación institucional "*determinar la promoción de estudiantes*" como se menciona en el Artículo 6. donde se establece que "*cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. [...] garantizando el cupo para que continúe en su proceso formativo en caso que el establecimiento educativo decida que un estudiante no puede ser promovido*".

Así mismo, y en cumplimiento de las funciones establecidas en la ley y a través de lo establecido en el Artículo 11, es responsabilidad del establecimiento educativo "*Incorporar en el proyecto educativo institucional los criterios, procesos y procedimientos de evaluación; estrategias para la superación de debilidades y promoción de los estudiantes, definidos por el consejo directivo*" [...] luego de "*definir, adoptar y divulgar el sistema institucional de evaluación de estudiantes, [...] después de la aprobación por el consejo académico, [...] el cual está sujeto a modificaciones que sean necesarias para mejorar a partir del análisis periódico de los informes de evaluación, con el fin de identificar prácticas escolares que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes*".

c. **NORMATIVIDAD DISTRITAL**

El Plan de Desarrollo 2016-2020 "**BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS**" establece los tres pilares sobre los cuales se implementarán acciones para lograr su objetivo central. El primero de ellos se denominó "*Igualdad de Calidad de Vida*" y propone alcanzar la igualdad y la inclusión social, mediante la ejecución de programas orientados prioritariamente a la población más vulnerable y especialmente a la primera infancia; y es allí donde tiene lugar el programa "*Calidad Educativa Para Todos*" cuyo objetivo es garantizar el derecho a una educación de calidad que brinde oportunidades de aprendizaje para la vida y ofrezca a

todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ciudad, igualdad en las condiciones de acceso y permanencia.

De ahí que, el proyecto “*Oportunidades de Aprendizaje, desde el enfoque diferencial*”, propone una educación de calidad que garantiza las condiciones, contenidos educativos, los recursos y las estrategias para conseguir la participación efectiva de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o características, entre las cuales se encuentra la presencia de trastornos del aprendizaje y del comportamiento, que constituyen barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes de las instituciones educativas oficiales.

Es por esto que, el proyecto en mención describe como foco de acción la “promoción de acciones pertinentes desde el sistema educativo para garantizar un acompañamiento eficaz tanto a los docentes como a las IED en la detección temprana de problemas y trastornos del aprendizaje. Lo anterior a través de (...) la definición de protocolos, construcción de didácticas y modelos de educación flexible o ayudas pedagógicas, no solo para la detección sino para el acompañamiento a los niños y niñas con trastornos de aprendizaje.”

También, se constituyó como una meta del Plan Sectorial de Educación 2016-2020 “**HACIA UNA CIUDAD EDUCADORA**”, el establecimiento de una línea de base de los estudiantes con trastornos de aprendizaje de las instituciones educativas oficiales en articulación con las estrategias diseñadas por el sector salud, aportando así, al cumplimiento del **ACUERDO 545 DE 2013 DEL CONCEJO DE BOGOTÁ**, mediante el cual “...se establecen pautas para el abordaje integral de los trastornos y condiciones prioritarias de los niños, niñas y adolescentes matriculados en las instituciones educativas distritales de Bogotá”.

Es importante destacar que según el artículo 2, la detección temprana de los trastornos y condiciones prioritarias, entendida como la identificación oportuna de señales de alerta, está a cargo de las Secretarías de Educación e Integración Social, con el acompañamiento y asesoría de la Secretaría Distrital de Salud, y que para ello se realizarán capacitaciones a los docentes dentro del marco de los procesos formativos a cargo de las Secretarías de Educación e Integración Social del Distrito, de manera articulada con la Secretaría Distrital de Salud. Adicionalmente, establece en el Artículo 6 que: “*Las Secretarías de Educación, Salud e Integración Social, diseñarán, articularán y evaluarán el sistema de información que dé cuenta de los propósitos de este Acuerdo*”.

Cabe mencionar que, sin embargo, este acuerdo no es explícito sobre qué tipos de trastornos y condiciones prioritarias se encuentran incluidos, y que, por tanto, es la

normativa distrital más aproximada en relación con los Trastornos Específicos de Aprendizaje y el Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad –TDA-H-.

A su vez, la Secretaría de Educación del Distrito cuenta con el Lineamiento de Política de Educación Inclusiva, desde el cual se entiende la diferencia como una condición inherente al ser humano, y como un valor, para trascender desde una respuesta educativa poblacional, a la generación de ambientes de aprendizaje que promueven la participación efectiva de todos los estudiantes, desde sus características individuales y condiciones específicas; lo cual favorece la implementación de las acciones propuestas para el abordaje de los trastornos de aprendizaje y del comportamiento en el aula de clase, entendiendo la necesidad de reconocer las diversas formas de aprender y el impacto que tienen las condiciones del entorno escolar sobre el comportamiento humano.

d. MARCO JURISPRUDENCIAL

Sentencia T-1099 del 7 de julio de 2003. Juzgado Penal Municipal de Barbosa – Antioquia.

Resalta que, la Corte Constitucional establece como “deber de los colegios hacer el seguimiento de cada uno de los estudiantes de manera integral, más aún cuando son niños con graves problemas disciplinarios o académicos. [...] que ante el conocimiento de una situación especial de un menor, como es la de sufrir un Trastorno que puede causar graves consecuencias de no ser tratado y detectado temprana y adecuadamente, es deber de los profesores y de la Institución poner en conocimiento a toda la comunidad docente y en especial al psicólogo del establecimiento, a fin de darle el curso especial a la situación, y lograr crear condiciones materiales de igualdad en el centro educativo evitando todo tipo de marginalización y esquematización. Lo contrario no representaría otra cosa que un acto discriminatorio por no reconocer el problema, que imposibilitaría el pleno y libre desarrollo de la personalidad del menor.

Así mismo, menciona el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia, el cual establece que el Estado debe promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y que debe adoptar medidas en favor de los grupos discriminados y marginados, y afirma que, los niños con déficit de atención e hiperactividad son constantemente objeto de aislamiento, estigmatización, maltrato, incomprensión y discriminación.

Sentencia T-255 de 2001

Señaló que “la responsabilidad de brindar un tratamiento integral al menor con este tipo de dificultades corresponde, en desarrollo de los artículos 44, 47, 16 y 67 superiores, a la familia de manera compartida con los centros educativos y de los docentes en particular, y también con el Estado, por lo cual exhortó al Ministerio de Educación Nacional para que implementará y desarrollará planes y programas tendientes al mayor cubrimiento de una buena formación especializada de los docentes del país, con el fin de que puedan asumir en debida forma la tarea de educar a los niños con déficit de atención e hiperactividad, y de esta manera evitar que sigan recibiendo maltrato y que sean objeto de estigmatización y aislamiento social.”

Sentencia T-329 de 1997

Afirma que, la solución definitiva al problema no está en cerrarle las puertas de la educación ordinaria al niño que presente problemas de aprendizaje, con el simple argumento de que, por requerir educación especial, la aplicación de la pedagogía que guía los procesos educativos de los niños normales a aquellos que por alguna circunstancia no lo son, está de antemano condenada al fracaso.

La educación no es un ejercicio unilateral cuya eficacia únicamente pueda medirse por la capacidad del educando para captar y reproducir las enseñanzas que el maestro le imparta, sino que es un proceso complejo que además de la simple instrucción en ciertas artes o técnicas comprende la formación de un individuo en interrelación con los demás miembros del conglomerado social, y que se fundamenta en una "concepción integral de la persona humana, de sus derechos y de sus deberes".

La mera consideración sobre la necesidad de educación especial, sin relación alguna con el específico contexto en que se desarrolla la vida del menor, no sirve de excusa para negarse a aceptarlo en el sistema de educación ordinaria.

El Juzgado del conocimiento estimó que la educación es un derecho fundamental y que no puede estar condicionado a la práctica de un examen médico, fuera de lo cual no es cierto que los docentes tengan derecho a escoger a quién le dan formación y a quién no.

Sentencia T-1073 de 2006

La educación especial no permitirá la negación del derecho constitucional de acceso y duración en el sistema educativo, siendo deber de las instituciones tanto públicas como

privadas contribuir a la solución de los problemas propios de personas con necesidades peculiares. Se debe propender por la permanencia del estudiante, dándole el suficiente apoyo y los estímulos que necesite para que pueda superar el proceso educativo, a fin de ampliar sus oportunidades de apropiada inserción en la sociedad.

Modificar las evaluaciones tradicionales y ajustarse a las necesidades que sus alumnos presenten teniendo en cuenta que las dos evaluaciones deben ser similares, ya que la población disléxica en el mundo es más o menos del 10%, existiendo algunos casos leves, otros moderados y algunos severos.

Debe existir la posibilidad de que los estudiantes con determinadas dificultades del aprendizaje específico, pero con niveles de inteligencia en rango normal, reciban apoyos especializados.

La Constitución en su artículo 47 dispone que el Estado adelantará una política de rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieren. A su vez, el artículo 68 inciso final consagra la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, como obligaciones especiales del Estado.

En concordancia con lo anterior, la ley 115 de 1994, en su artículo 1° define la educación como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”, pero, también incluye como parte integrante del servicio educativo, la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales (artículo 46 ibidem).

V. COMPETENCIA DEL CONCEJO

De conformidad con el numeral 1 del artículo 12 del Decreto Ley 1421 de 1993-Estatuto Orgánico de Bogotá D.C. el Concejo de Bogotá D.C. es competente para:

“Artículo. - 12°. Atribuciones. *Corresponde al Concejo Distrital, de conformidad con la Constitución y a la ley:*

1. *Dictar las normas necesarias para garantizar el adecuado cumplimiento de las funciones y la eficiente prestación de los servicios a cargo del Distrito.*

(...) 25. *Cumplir las demás funciones que le asignen las disposiciones vigentes.*
(Negrilla fuera de texto)

Siguiendo el artículo 23 del Decreto Ley 1421 de 1993 Estatuto orgánico de Bogotá:

*(...) 23. Ejercer de conformidad con lo dispuesto en el **artículo 7o.** del presente estatuto, las atribuciones que la Constitución y las leyes asignen a las asambleas departamentales.*

(Negrilla fuera de texto)

Teniendo en cuenta el artículo 7 del decreto ley 1421 de 1993:

ARTICULO 7o. Autonomía. *Las atribuciones administrativas que la Constitución y las leyes confieren a los departamentos se entienden otorgadas al Distrito Capital, en lo que fuere compatible con el régimen especial de este último, y sin perjuicio de las prerrogativas políticas, fiscales y administrativas que el ordenamiento jurídico concede al departamento de Cundinamarca.*

Las disposiciones de la Asamblea y de la Gobernación de Cundinamarca no rigen en el territorio del Distrito, salvo en lo que se refiere a las rentas departamentales que, de conformidad con las normas vigentes, deban recaudarse en el Distrito.

Las normas contenidas en el presente estatuto se entenderán sin perjuicio de las rentas consagradas en la Constitución y la ley en favor del departamento de Cundinamarca.

(Negrilla fuera de texto)

Remitiéndose así, a la constitución política de Colombia en su artículo 300, modificado. A.L. 1/96, art. 2º

ARTICULO 300. Modificado. A.L. 1/96, art. 2º. *Corresponde a las asambleas departamentales, por medio de ordenanzas:*

*(...) 10. Regular, en concurrencia con el municipio, el deporte, **la educación** y la salud en los términos que determine la ley.*

(Negrilla fuera de texto)

VI. IMPACTO FISCAL

De conformidad con el artículo 7 de la Ley 819 de 2003 “En todo momento, el impacto fiscal de cualquier proyecto de ley, ordenanza o acuerdo, que ordene gasto o que otorgue beneficios tributarios, deberá hacerse explícito y deberá ser compatible con el Marco Fiscal de Mediano Plazo. Para estos propósitos, deberá incluirse expresamente en la exposición de motivos y en las ponencias de trámite respectivas los costos fiscales de la iniciativa y la fuente de ingreso adicional generada para el financiamiento de dicho costo”.

La iniciativa propuesta por este proyecto de acuerdo no genera un impacto fiscal que implique una modificación en el marco fiscal de mediano plazo, toda vez, que no se incrementará el presupuesto del Distrito, ni ocasionará la creación de una nueva fuente de financiación, en la medida en que el presupuesto asignado para el desarrollo del presente proyecto de acuerdo fue planteado dentro del marco fiscal del actual Plan de Desarrollo Distrital 2016-2019.

YEFER YESID VEGA BOBADILLA

Concejal de Bogotá
Partido Cambio Radical

PEDRO JULIÁN LÓPEZ SIERRA

Concejal de Bogotá
Partido Cambio Radical

*Original no firmado***JULIO CESAR ACOSTA ACOSTA**

Concejal de Bogotá
Partido Cambio Radical

JOSÉ DAVID CASTELLANOS O.

Concejal de Bogotá
Partido Cambio Radical

JUAN FELIPE GRILLO CARRASCO

Concejal de Bogotá
Partido Cambio Radical

ROLANDO GONZÁLEZ GARCÍA

Concejal de Bogotá
Partido Cambio Radical

*Original no firmado***CÉSAR ALFONSO GARCÍA VARGAS**

Concejal de Bogotá
Partido Cambio Radical

JORGE LOZADA VALDERRAMA

Concejal de Bogotá
Partido Cambio Radical

ROBERTO HINESTROSA REY

Concejal de Bogotá
Partido Cambio Radical

Proyectó: Carolina Piedrahita (UAN-YYVB 402)

VII. ARTICULADO

PROYECTO DE ACUERDO N° 358 DE 2019

PRIMER DEBATE

“POR MEDIO DEL CUAL SE GARANTIZA LA ATENCIÓN EDUCATIVA PERTINENTE Y DE CALIDAD A LOS ESTUDIANTES CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE Y/O CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON/SIN HIPERACTIVIDAD MATRICULADOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ D.C.”

EL CONCEJO DE BOGOTÁ D. C.

En uso de sus facultades constitucionales y legales, y en especial las conferidas por...

ACUERDA

ARTÍCULO 1. DEFINICIONES: Para establecer el alcance técnico de las acciones descritas en el presente Acuerdo se comprenderán principalmente los siguientes términos:

EDUCACIÓN INCLUSIVA: La Educación Inclusiva se define como el proceso a través del cual el sistema educativo responde a aprendices diversos en formas que permitan la participación, igualdad de oportunidades, respeto por la diferencia y la justicia social¹. Por lo tanto, uno de los principales objetivos de la educación inclusiva debe ser responder a las características y cualidades de todos los aprendices, garantizando la adquisición de aprendizajes que les permita desarrollar habilidades para desenvolverse de forma adecuada en su contexto familiar, social y escolar.

Originalmente el término de educación inclusiva ha sido concebido como una alternativa para los estudiantes con discapacidad o con dificultades para aprender, esta idea ha sido ampliada para incluir a todos y a cada uno de los estudiantes que pueden ser excluidos o marginados por los procesos de escolarización². Por lo tanto, cuando se habla de educación inclusiva no solo se hace referencia a los ajustes que benefician a un solo estudiante, sino busca maximizar el impacto de esos ajustes a todos los estudiantes. por lo tanto, se concibe a la educación inclusiva como:

“Proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las

1 Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164–178.

2 Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody.” *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96.

actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”³

Para hablar de educación inclusiva es fundamental reconocer a los estudiantes como sujetos diversos, con capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes, por lo tanto, uno de los propósitos de la educación inclusiva es “permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”⁴.

Por su parte, la UNESCO describe la Educación Inclusiva como “...un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños.” (UNESCO, 2006)

AJUSTES RAZONABLES: Son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante” (MEN, 2018)

CURRÍCULO FLEXIBLE: “Es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar” (MEN, 2018)

TRASTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE: Es un trastorno del neurodesarrollo. El Ministerio de Educación Nacional⁵ plantea estas alteraciones específicas en el aprendizaje escolar como “un conjunto de dificultades estrechamente asociadas con la adquisición de ciertas habilidades académicas, que no implican un detrimento en el funcionamiento cotidiano ni en la adaptación de los niños o jóvenes en quienes se diagnostican”, y cita la postura de Semrud-Clikeman y Teeter (2007) afirmando que “se presentan concretamente en el entorno del aula y ante demandas que exigen el uso y despliegue de conocimientos o habilidades vinculadas con la lectura, la escritura y el cálculo.” (MEN, 2017 pág. 46)

3 Unesco. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO.

4 Unesco. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO.

5 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. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf.

Adicionalmente, se caracterizan por la presencia de un componente neurobiológico, buena visión y audición, y rendimiento promedio en tareas de inteligencia y razonamiento; destacando que las metodologías de enseñanza “...no congruentes con su estilo de aprendizaje” pueden agudizar las dificultades, pero no originarlas.

Con base en lo anterior, es claro que aunque sí tienen un impacto en la calidad de vida de las personas que los presentan, los trastornos específicos del aprendizaje en la lectura, la escritura y las matemáticas, NO constituyen una discapacidad, dado que no se afecta el funcionamiento cotidiano ni la conducta adaptativa; de tal manera que alguien con este tipo de trastorno puede pasar desapercibido en contextos en los cuales no encuentre altas demandas para leer, escribir o realizar cálculos mentales complejos.

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON/SIN HIPERACTIVIDAD: Es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por las dificultades divididas en dos grupos de comportamientos específicos, en primer lugar inatención predominante en el comportamiento, y en segundo lugar comportamientos de tipo hiperactivos e impulsivos lo cual se expresa en dificultades para controlar el comportamiento hacia un objetivo previamente determinado, reducir la actividad motora cuando la actividad lo exija, poner atención, seguir instrucciones, planificar y mantener la organización durante una tarea, lo cual se refleja directamente en el aprendizaje, en la adaptación familiar, escolar y social (Valdés, 2007)⁶.

ARTÍCULO 2. AUTORIDADES COMPETENTES: La Secretaría de Educación del Distrito en articulación con la Secretaría Distrital de Salud y la Secretaría Distrital de Integración Social velarán por el cumplimiento del presente Acuerdo con el apoyo de las demás entidades distritales que se consideren pertinentes para cumplir su objeto.

ARTÍCULO 3 PROMOCIÓN: La Secretaría Distrital de Integración Social en articulación con la Secretaría de Educación del Distrito (Educación inicial), se encargará de proporcionar a los niños y niñas de primera infancia, ambientes y prácticas enriquecidos en estímulos que fortalezcan las habilidades del lenguaje oral y el contacto inicial con actividades relacionadas con la lectura y la escritura, según la metodología que se plantee.

ARTÍCULO 4. CARACTERIZACIÓN: La Secretaría de Educación del Distrito, en articulación con la Secretaría Distrital de Salud, desarrollarán un mecanismo o estrategia

6 Valdés, A. (2007), Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad. UNID. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=9VBLDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT60&dq=trastornos+del+comportamiento&ots=r2LzgdnpE&sig=_Stln9PI-qZqcB-1L5jIV_MXTh0#v=onepage&q=trastornos%20del%20comportamiento&f=false

que permita la caracterización de los estudiantes que cuenten con diagnósticos clínicos relacionados con Trastorno Específico de Aprendizaje y/o Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad, emitido por el sector salud.

ARTÍCULO 5. CUALIFICACIÓN DOCENTE: La Secretaría de Educación del Distrito estará a cargo del diseño y desarrollo de procesos permanentes de cualificación de directivos docentes, docentes y equipos de orientación escolar, en el fortalecimiento continuo de habilidades para la atención pedagógica de estudiantes con Trastorno Específico de Aprendizaje y/o Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad, en el marco de la Educación Inclusiva, a través de programas, estrategias y metodologías que se ajusten a las condiciones específicas del contexto particular.

ARTÍCULO 6. AJUSTES RAZONABLES: Las Instituciones Educativas deberán determinar e implementar los ajustes en la evaluación, las didácticas, las actividades de apoyo, los materiales, los tiempos y los logros o metas de aprendizaje, que se consideren suficientes y necesarios para minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación efectiva en el proceso educativo, de los niños, niñas y adolescentes con Trastorno Específico de Aprendizaje y/o Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad; para lo cual, contarán con la orientación y el asesoramiento técnico de la Secretaría de Educación del Distrito.

ARTÍCULO 7. RUTA PEDAGÓGICA: La Secretaría de Educación del Distrito deberá establecer la ruta pedagógica para la atención de estudiantes con Trastorno Específico de Aprendizaje y/o Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad en el marco de la educación inclusiva, así como, garantizar su socialización e implementación en el nivel institucional.

ARTÍCULO 8. IDENTIFICACIÓN OPORTUNA DE SEÑALES DE ALERTA: La Secretaría de Educación del Distrito establecerá los mecanismos efectivos para la identificación oportuna de las señales de alerta en el aprendizaje y el comportamiento en el contexto escolar, en los niños, niñas y adolescentes, a través de herramientas o estrategias pedagógicas, definidas en articulación con el sector salud.

ARTÍCULO 9 DIAGNÓSTICO: La Secretaría Distrital de Salud y las Entidades Administradoras de Planes de Beneficios (EAPB), que están a cargo de la atención en salud a los niños, niñas y adolescentes con Trastorno Específico de Aprendizaje y/o Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad, garantizarán el acceso efectivo y oportuno a la evaluación interdisciplinar, diagnóstico diferencial y tratamiento clínico, considerados parte fundamental del sistema de apoyos que favorece la atención educativa en el marco de la educación inclusiva.

ARTÍCULO 10 SEGUIMIENTO: Es deber de las Instituciones Educativas establecer el mecanismo que mejor se ajuste para la evaluación periódica, y de ser necesario, replanteamiento de las estrategias para el abordaje pedagógico de estudiantes con Trastorno Específico de Aprendizaje y/o Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad. Así mismo, será deber de las Direcciones Locales de Educación realizar el seguimiento a las Instituciones Educativas y será deber de la Secretaría de Educación del Distrito llevar a cabo el seguimiento a los procesos realizados por las Direcciones Locales de Educación en cumplimiento del presente Acuerdo.

ARTÍCULO 11. VIGENCIA: El presente Acuerdo rige a partir de su publicación y deroga las demás disposiciones que le sean contrarias.

PUBLÍQUESE Y CÚMPLASE