Alianza de Investigadores Internacionales S.A.S
Fondo Editorial ALININ



Revista Temario Científico

Vol. 4 Nro. 2. Julio - Diciembre, 2024
ISSN 2805-850X

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

Revista Temario Científico
Publicación continua, Julio-Diciembre, 2024
E-ISSN 2805-850X
Alianza de Investigadores Internacionales, SAS (ALININ)

Cómo citar:
Quintana, P. (2024). Evaluación de la inclusión educativa en instituciones educativas de básica y media, a través del Índice de Inclusión de la UNESCO. *Revista Temario Científico, 4*(2). e24416. DOI: https://doi.org/10.47212/rtcAlinin.2.224.8

EVALUACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BÁSICA Y MEDIA, A TRAVÉS DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN DE LA UNESCO

Paola Andrea Quintana

Quintana, P.

Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Americana de Europa (UNADE). Fisioterapeuta, Esp. en SST, Esp. en Ergonomía, Magister en Dirección estratégica, especialista en Gestión Integrada de calidad y Prevención de riesgos Laborales. Docente Investigadora del programa Administración en seguridad y salud en el trabajo, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Soacha, Colombia.

Palabras clave

Estudiantes y docentes, Discapacidad, Inclusión, Objetivos de Desarrollo sostenible, UNESCO

Keywords

Students and Teachers, Disability, Inclusion, Sustainable Development Goals, UNESCO.

Recibido: 22/06/2024
Aceptado: 30/11/2024

https://doi.org/10.47212/rtcAlinin.2.224.8

Resumen

En el contexto de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible dispuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), propone garantizar una educación integral, justa y de calidad, así como el avance de las posibilidades de aprendizaje continuo para cada individuo. En este sentido, la integración de los estudiantes con discapacidades en el marco educativo desempeña un papel fundamental en el alcance de ODS4. El presente artículo pretende evaluar la inclusión de estudiantes con discapacidad en dos instituciones educativas, empleando el Índice de Inclusión de la UNESCO en sus tres dimensiones, para su desarrollo, se planteó un muestreo no probabilístico por conveniencia, en donde se convocaron a todos los docentes de las diferentes jornadas de manera voluntaria; se logró una muestra de 200 profesores, quienes diligenciaron el cuestionario de Índice Inclusivo (UNESCO), los datos se procesaron y se analizaron mediante programa de análisis estadístico SPSS versión 25, dentro de los hallazgos más relevantes se encontró que existe un compromiso sólido en las instituciones en garantizar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, reflejado en ajustes razonables en el plan de estudios y los principios de no discriminación. A su vez se concluye, la importancia de promover una cultura escolar inclusiva, la colaboración entre docentes y el compromiso con la igualdad para garantizar una educación efectiva y equitativa para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad.

EVALUATION OF EDUCATIONAL INCLUSION IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS THROUGH THE UNESCO INCLUSION INDEX

Abstract

Within the framework of the 2030 Agenda for Sustainable Development, the United Nations (UN) established Sustainable Development Goal 4 (ODS4), whose fundamental purpose is to ensure inclusive, equitable and quality education and promote lifelong learning opportunities for all. In this context, the inclusion of students with disabilities in the education system is a crucial aspect to achieve ODS4. This article aims to evaluate the inclusion of students with disabilities in two educational institutions, using the UNESCO Inclusion Index in its three dimensions, in order to analyze the perception of primary and secondary school teachers. For its development, a non-probabilistic sampling by convenience was proposed, where all teachers of the different shifts were summoned voluntarily; a sample of 200 teachers was obtained, who filled out the questionnaire of Inclusive Index (UNESCO), the data were processed and analyzed using SPSS version 25 statistical analysis program, within the most relevant findings it was found that there is a strong commitment in the institutions to ensure the learning of students with disabilities, reflected in reasonable adjustments in the curriculum and the principles of non-discrimination. At the same time, it was concluded that it is important to promote an inclusive school culture, collaboration among teachers and commitment to equality to ensure an effective and equitable education for all students, including those with disabilities.

CC BY NC SA

Introducción

La inclusión educativa se constituye como un pilar fundamental de la justicia y la equidad, consagrando el derecho inalienable de todo ser humano a una educación de calidad, independientemente de sus características o condiciones particulares (Guirado, 2017; Quiroz y Almeida, 2020; Puentes et al., 2021; Urrutxi et al., 2021). En ese sentido, en coherencia con el principio fundamental de la educación inclusiva, que busca garantizar que todos los niños y adultos jóvenes tengan acceso a una educación de calidad, inclusiva y de calidez (UNESCO,2015). Se debe dar la máxima prioridad a la permanencia de los estudiantes, en especial aquellos que tienen alguna discapacidad para así evitar que sean excluidos y marginados poniendo en riesgo su calidad de vida (UNESCO, 2015; Mena y Rengel, 2020; Ribas y Naranjo, 2021).

Por ello, los países a nivel mundial y regional buscan estrategias para promover la inclusión en todos los niveles de la sociedad. En este sentido, aparece la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, trazando una ruta para los temas prioritarios de la región, en donde se proponen 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales funcionan como un marco estratégico para planificar y evaluar el progreso a escala nacional y local dentro de los países. Los objetivos a largo plazo ofrecen una asistencia esencial a cada país para avanzar hacia un desarrollo sostenible, equitativo y ecológicamente racional. Al emplear medidas de política pública junto con la asignación presupuestaria, los mecanismos de monitoreo y las técnicas de evaluación, los ODS emergen como socios claves para fomentar un avance sostenible y coherente en todos los sectores de la sociedad (CEPAL, 2019).

Dentro del alcance de estas metas, el cuarto objetivo, conocido como educación de calidad, busca garantizar que todas las personas tengan acceso a oportunidades educativas inclusivas, justas y de alta calidad, que para Holguín et al. (2024) es un pilar fundamental en la construcción de la sociedad, al tiempo que fomenta el aprendizaje continuo a lo largo de sus vidas; por ello, busca asegurar que todas las personas, sin importar su origen, género, condición social o discapacidad, tengan acceso a una educación que les permita desarrollar todo su potencial, adquirir las habilidades necesarias para el empleo decente, el emprendimiento y una participación en la sociedad. Además, este objetivo busca fomentar la igualdad de género en la educación, eliminar las disparidades en el acceso a la formación profesional y técnica, y promover la adquisición de conocimientos para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género y la paz, contribuyendo así a la construcción de un mundo más justo, inclusivo y sostenible (Unesco, 2015; Cepal, 2019).

Para lograr el objetivo de proporcionar una educación de calidad a todas las personas, es

imperativo adoptar estrategias inclusivas que garanticen la participación completa y eficiente de los niños y adolescentes con discapacidades en el marco educativo (Guijarro 2008; Cepal 2019; Mena y Rengel, 2020). Así pues, ello abarca la eliminación de los obstáculos físicos, sociales y culturales que podrían restringir su entrada y participación, junto con la educación de los educadores y el personal educativo en enfoques pedagógicos inclusivos (Jiménez y Ortega, 2018) Al priorizar la integración de las personas con discapacidades en el entorno académico, se están logrando avances hacia una forma más justa, variada y considerada de los derechos de cada individuo, fomentando un entorno académico en el que cada persona pueda adquirir conocimientos, evolucionar y prosperar de manera integral (Unesco, 2015; Sanahuja et al., 2022).

En el Contexto Colombiano, el abordaje de la inclusión ha pasado por tres momentos clave: la educación especial, la integración escolar y educación inclusiva, el primer momento se centraba en atender a personas con discapacidades de forma segregada.

Posteriormente, se avanzó hacia la integración escolar, donde se buscaba la normalización de los servicios académicos y adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales y, por último, se promovió la educación inclusiva, que buscó garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, reconociendo la diversidad y promoviendo la participación de todos en el sistema educativo (Vélez y Manjarrés, 2020) este último es el más coherente con el objetivo 4 de desarrollo sostenible.

Además, la inclusión de niños, niñas y jóvenes en los establecimientos educativos de Colombia se abordó mediante el desarrollo de una legislación derivada principalmente de la Ley 115 de 2015. Esta ley establece el marco general para supervisar la educación en Colombia en varios niveles educativos (como la educación preescolar, primaria y secundaria). En particular, esta legislación incluye disposiciones relativas a la educación de las poblaciones que enfrentan limitaciones o que poseen habilidades excepcionales, así como de los adultos y las comunidades étnicas. Estos esfuerzos están estrechamente relacionados con los resultados descritos en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que fue aprobada por la asamblea de las Naciones Unidas como parte de la agenda global de inclusión. Su objetivo es establecer estrategias que garanticen el acceso equitativo a una educación de alta calidad para las personas con y sin discapacidades (Sarrionandia y Mateus, 2014).

Asimismo, las normas 1618 de 2013 y 1421 de 2017, buscan garantizar la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en las instituciones educativas colombianas, proponiendo medidas concretas y efectivas. Entre las acciones clave se encuentra la realización de evaluaciones individuales para identificar las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad, lo

que permite adaptar la enseñanza y el aprendizaje de manera personalizada. También, mencionan la importancia de eliminar barreras físicas, comunicativas y actitudinales dentro de los entornos escolares, así como adaptar los currículos y materiales educativos para que sean accesibles y relevantes para todos los estudiantes. Además, las instituciones educativas deben brindar formación docente continua y apoyo para que los docentes puedan desarrollar las competencias necesarias para atender las necesidades diversas de los estudiantes con discapacidad, promoviendo así un ambiente educativo inclusivo, equitativo y de calidad para todos (Ministerio de protección social, 2013; Ministerio de protección social, 2017).

A pesar de la robusta normatividad existente en Colombia, la inclusión educativa sigue siendo un desafío importante debido a diversas barreras que limitan el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes, producto de la falta de infraestructura adecuada, la escasez de recursos, inadecuada formación docente en estrategias pedagógicas y didácticas para la atención a las necesidades individuales de los estudiantes de inclusión y la discriminación basada en la diversidad cultural, étnica y de género (Marulanda, 2021; Chávez 2024).

Estas barreras dificultan el pleno desarrollo del potencial de cada estudiante y perpetúan la exclusión de aquellos que tienen necesidades educativas especiales o pertenecen a grupos minoritarios. En este contexto, es fundamental que los docentes reciban el apoyo necesario para desarrollar las competencias requeridas en la atención a la diversidad y en la implementación de prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas (Simón y Giné, 2016; Arias, 2020).

Igualmente, las familias juegan un papel crucial en el proceso de inclusión, siendo importantes aliados en la identificación de las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad y en la promoción de su participación en la vida escolar (Simón y Giné, 2016; Valdespin et al., 2020). Es por esto que, trabajar de manera colaborativa y empática entre los miembros de las comunidades educativas, reconociendo la diversidad como un valor enriquecedor, es esencial para superar los desafíos y construir entornos educativos donde todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial.

Por otro lado, con respecto a la evaluación de la inclusión en las instituciones educativas, Booth et al. (2000) presentaron la versión en inglés del Índice de Inclusión que luego fue traducida al español por la (UNESCO, 2015) este índice se ha convertido en un referente fundamental para evaluar y promover la inclusión en entidades educativas en todo el mundo. Este índice se enfoca en medir la inclusión a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: crear Culturas Inclusivas, que se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante,

donde cada individuo es valorado, lo cual es fundamental para que todos los alumnos alcancen mayores niveles de logro; desarrollar Políticas Inclusivas, que se enfoca en la formulación de políticas educativas que promuevan la equidad, la diversidad y la participación de todos los estudiantes, garantizando que las decisiones institucionales estén orientadas hacia la inclusión y, por último, implementar Prácticas Inclusivas, que se centra en la aplicación de estrategias pedagógicas y metodologías de enseñanza que atiendan a la diversidad de los estudiantes, asegurando que todos tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar activamente en la vida escolar (Booth et al., 2000; Sandoval et al., 2013; Sánchez et al., 2019; Guirado et al., 2017; Quiroz y Almeida, 2020).

La medición de la inclusión a través del Índice de la UNESCO es fundamental para promover entornos educativos equitativos y accesibles para todos los estudiantes, ya que, al utilizar este índice, las instituciones educativas pueden identificar de manera precisa las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de ciertos grupos de alumnos, permitiendo así diseñar estrategias efectivas para eliminar dichas barreras y fomentar la inclusión. Además, la evaluación a través de este índice proporciona una base objetiva para la toma de decisiones y la implementación de políticas educativas inclusivas, garantizando que se atienda la diversidad de los estudiantes y se promueva un ambiente escolar acogedor y seguro para todos. En conjunto, al medir la inclusión de manera sistemática, se puede monitorear el progreso a lo largo del tiempo y asegurar que se avance hacia una educación más equitativa y de calidad para todos los alumnos (Booth et al., 2000; Sandoval et al., 2013; Sánchez y Sandoval, 2019; Guirado, 2017; Quiroz y Almeida, 2020).

De acuerdo con lo planteado anteriormente, el objetivo de este estudio es evaluar la inclusión de estudiantes con discapacidad en dos instituciones educativas, empleando el Índice de Inclusión de la Booth et al. (2000), traducida al español por UNESCO (2002), en sus tres dimensiones.

Materiales y métodos

El enfoque del proyecto es de tipo cuantitativo, con un diseño descriptivo debido a que se buscó describir las percepciones de los docentes de cómo se implementa la inclusión dentro de sus instituciones. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, en donde se motivó la participación voluntaria de los docentes de las diferentes jornadas para contestar el instrumento. La investigación se llevó a cabo en dos Instituciones Educativas ubicadas en Bogotá, Colombia, se obtuvo una muestra representativa del 60% de todos los profesores de las instituciones que fueron reunidos, para un total de 200 profesores de básica primaria y básica secundaria.

La herramienta utilizada para la recolección de datos fue el cuestionario de Índice de Inclusión de Booth et al. (2000), traducida al español por

UNESCO (2002), aplicación de los cuestionarios de UNESCO (2002), mediante la evaluación de 3 dimensiones: Dimensión A: crear culturas inclusivas, Dimensión B: elaborar políticas inclusivas, Dimensión C: desarrollar practicas inclusivas, estas fueron para América Latina y el Caribe, mediante un proceso de evaluación en 3 dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de inclusión a través de una fase de desarrollo de las escuelas, se realizaron preguntas sociodemográficas como cargo, nivel, edad en años, tiempo de experiencia, nivel de escolaridad, escalafón.

Los 200 instrumentos recolectados de manera presencial fueron diligenciados en una matriz para cada fase y para cada instrumento, el tratamiento de la información se realizó mediante el software SPSS versión 25, el cual es un software de libre consulta (Licencia IBM SPSS), los resultados fueron organizados de la siguiente forma: primero el contexto sociodemográfico de los docentes utilizando distribuciones de frecuencia, en segundo orden el resultado de las dimensiones de Inclusión, mediante tablas de distribución, con base en las características determinadas sociodemográficas.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados con la aplicación de los cuestionarios de la UNESCO (2002), evaluación en 3 dimensiones: Dimensión A: crear culturas inclusivas, Dimensión B: elaborar políticas inclusivas, Dimensión C: desarrollar practicas inclusivas. En cuanto al nivel de escolaridad de los participantes, se puede observar que poseen un alto grado de formación académica, donde el 41,9% posee un título universitario, seguido por el 31,8% de especialistas, el 26% de profesores con maestría y un 0,3% con doctorado.

Estos datos indican que más de la mitad de la muestra ha cursado estudios de posgrado enfocados en educación. Esta composición educativa de la muestra es fundamental para el Índice de Inclusión, ya que sugiere que son un grupo de profesionales con un alto nivel de capacitación y especialización en el ámbito educativo, lo que puede influir positivamente en la implementación de prácticas inclusivas, ya que se espera que estos profesionales estén mejor preparados para comprender y abordar las necesidades diversas de los estudiantes, promoviendo un ambiente educativo más inclusivo y equitativo.

En relación con la antigüedad de los participantes en la institución educativa se evidencia una distribución variada en términos de experiencia laboral, donde la mayoría (32,1%) cuenta con más de 10 años de servicio. Además, el 30,4% ha estado entre 1 y 5 años en la institución, el 19,5 entre 6 y 10 años, y el 18% restante lleva menos de un año en la institución.

Estos datos pueden estar vinculados al escalafón al que pertenecen, ya que el 74,1% se encuentra en el escalafón 1278, con condiciones laborales y salariales distintas al escalafón 2277, donde se ubica el 25,9% restante, correspondiente al escalafón más antiguo. Esta información es importante para el Índice de Inclusión, ya que la experiencia laboral y

la trayectoria en la institución pueden influir en la implementación de prácticas inclusivas, debido a que los docentes con mayor antigüedad pueden aportar su experiencia para promover un ambiente inclusivo basado en el respeto, la equidad y la diversidad, mientras que los docentes más nuevos pueden aportar perspectivas más renovadas que enriquezcan las estrategias de inclusión.

Análisis Dimensión A.1 Construir Comunidad

El análisis de la Dimensión A del índice de inclusión revela que el 92.3% de los individuos encuestados se sienten acogidos en la institución educativa, lo que indica un ambiente de apoyo entre estudiantes y docentes, un nivel de respeto en el aula, relaciones sólidas entre el personal docente y las familias, así como una participación de los docentes en las actividades educativas. Por el contrario, sólo un 7,7 % no evalúan positivamente este aspecto.

Estos hallazgos resaltan la importancia de promover una cultura inclusiva en las instituciones, donde cada miembro se sienta valorado y respetado, lo que, a su vez, puede contribuir a mejorar las prácticas inclusivas y fomentar la sostenibilidad en el proceso educativo.

Para ello, se requiere establecer un plan de desarrollo que aborde las barreras de aprendizaje en diversos contextos y clasificaciones de discapacidad es fundamental para ampliar la cobertura y mejorar la atención tanto grupal como individual, permitiendo una identificación más precisa de las necesidades de cada grupo poblacional y garantizando una atención más efectiva y equitativa.

Tabla 1.

Análisis de variables de construir comunidad.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Variable Afirmativa	184	92.3
Variable Negativa	16	7.7
Total	200	100%

Análisis Dimensión A.2 Establecer valores Inclusivos

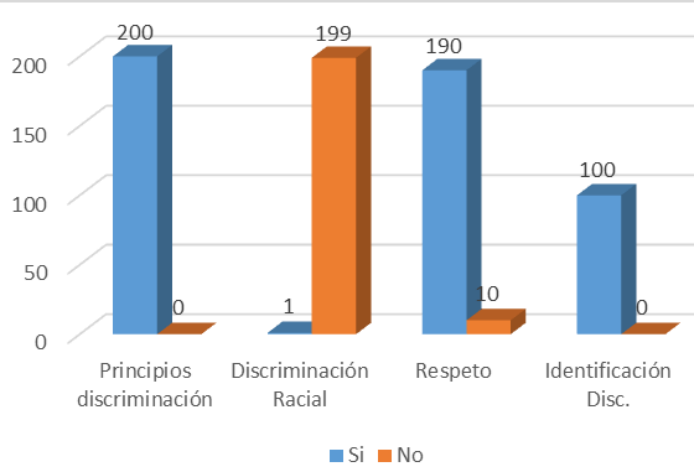
En esta dimensión, de acuerdo con la Figura 1 se evidencia que el 100% de los encuestados se siente identificado con los principios de no discriminación, lo cual indica un fuerte compromiso con la igualdad y la inclusión en las instituciones, garantizando el cumplimiento del decreto 1421 de 2017, en donde se establece que es prohibido cualquier tipo de discriminación o exclusión basado en las discapacidades dentro de las instituciones educativas.

Por otro lado, el hecho de que el 99% de los encuestados manifieste no realizar discriminación racial es un indicador positivo de la actitud de la comunidad educativa hacia la diversidad racial y étnica, aspecto obligatorio para fomentar una cultura escolar que valore la igualdad y el respeto mutuo entre todos sus miembros. Asimismo, el 95% de los encuestados percibe un ambiente de respeto

en las instituciones educativas, lo que sugiere que la mayoría de los participantes experimentan un trato respetuoso y una convivencia armoniosa en el entorno escolar.

Figura 1.

Análisis de valores inclusivos.



Análisis Dimensión B1. Desarrollar una escuela para todos

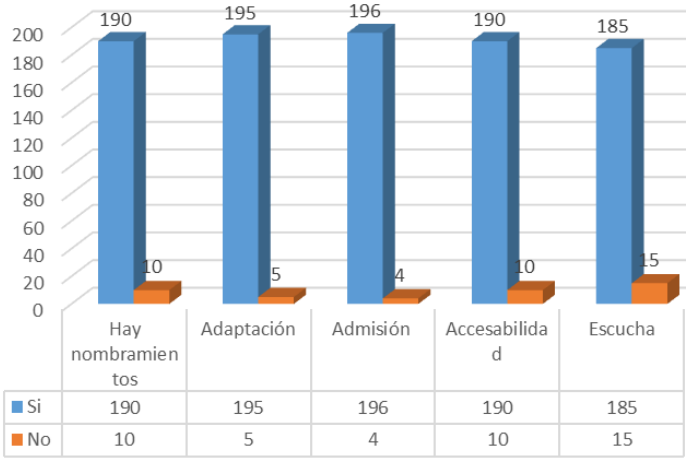
Dentro del análisis de la Dimensión B1, figura 2, se destaca la importancia crucial de que las instituciones educativas desarrollen y apliquen políticas que aborden aspectos fundamentales como el nombramiento del personal, la admisión de estudiantes, la adaptabilidad institucional para implementar estrategias, apoyos y recursos, así como la promoción de la escucha activa para valorar las opiniones, necesidades y experiencias de todos los miembros de la comunidad educativa. Los datos presentados en la figura 2 revelan que un alto porcentaje de instituciones (95%) cuenta con nombramientos de acuerdo a los escalafones establecidos en la institución, lo que posiblemente genere que los docentes nombrados por escalafón puedan proponer y ejecutar estrategias que estén directamente involucrados en su implementación, garantizando una mayor coherencia y continuidad en las acciones educativas.

Además, se destaca que un 97.5% de las instituciones demuestran adaptabilidad, lo que refleja la capacidad de implementar estrategias, apoyos y recursos personalizados según las necesidades individuales de cada estudiante, incluso tras la incorporación del Diseño Universal de los Aprendizajes, lo que evidencia un compromiso con la diversidad y la equidad educativa. Estos resultados subrayan la importancia de continuar implementando las políticas inclusivas en las instituciones, para garantizar la equidad, la accesibilidad y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, porque la implementación de estrategias que fomenten la adaptabilidad, la flexibilidad y la eliminación de barreras para la inclusión y participación de personas con discapacidad en el sistema educativo refleja un compromiso considerable con la diversidad y la inclusión, promoviendo un entorno educativo en el que cada estudiante se sienta valorado y respaldado en su proceso de aprendizaje. Asimismo, el enfoque en la escucha activa y la atención a las necesidades individuales de los estudiantes evidencia una cultura escolar que valora la singularidad de cada individuo y busca crear un entorno educativo acogedor y enriquecedor para

todos los implicados en el proceso educativo, fomentando así la participación plena y el desarrollo integral de cada miembro de la comunidad educativa.

Figura 2.

Desarrollar una escuela para todos.



Análisis Dimensión B2. Organizar el apoyo para atender la diversidad.

De acuerdo con los principios y objetivos de la Dimensión B2, Figura 3, los datos obtenidos evidencian que existe un reconocimiento de la dificultad en un 95%, evidenciando que las instituciones reconocen las dificultades que enfrentan los estudiantes con necesidades especiales o diversas y está consciente de la importancia de brindarles apoyo adecuado. De la misma manera, frente a la NO exclusión con un 97,5%, se observa un esfuerzo por evitar la exclusión de estudiantes sin importar el tipo de discapacidad que presente el niño, niña o joven, favoreciendo ambientes inclusivos donde todos tengan la oportunidad de participar. Lo anterior es coherente con Oportunidad de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, reflejado en un 98%, demostrando que las instituciones brindan oportunidades equitativas para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades o características individuales, garantizando la permanencia de todos los estudiantes.

Frente a la información adicional sobre el rendimiento y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, se encontró un 95%: evidenciando que las instituciones cuentan con los insumos requeridos para proporcionar la información sobre los procesos académicos y convivenciales, de tal manera que se encuentran en capacidad de ofrecer información adicional requerida para fortalecer las estrategias de aprendizaje en casa-colegio.

Por otro lado, los hallazgos con respecto a la motivación de los estudiantes con discapacidad por asistir a clases arrojaron un 92.5%, una puntuación alta en este aspecto, ya que en gran medida se da porque las instituciones se han esforzado para que ningún estudiante con discapacidad se sienta excluido, pese al valor encontrado, las instituciones deben continuar haciendo seguimiento constante a este aspecto que asegure que todos los estudiantes se sientan motivados y comprometidos con su educación. Con respecto a accesibilidad física y locativa se evidenció que un 50% refleja que la accesibilidad para estudiantes con discapacidad física en las aulas y en las instalaciones de las

instituciones es un área que necesita mejoras significativas, ya que es crucial para garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, puedan acceder al entorno educativo de manera equitativa; por ello se sugiere la existencia de un plan de mejoramiento de planta física que demuestre el compromiso continuo con la creación de entornos accesibles para todos, lo cual es un aspecto central de la Dimensión B2.

Con respecto al registro de estadísticas de inclusión con un resultado del 75%: se manifiesta que las instituciones cuentan con la mayoría de la información de este aspecto, la cual proviene de los estudiantes con discapacidades físicas o cognitivas que ingresan con un seguimiento completo desde el área de la salud y que se registra al momento de la matrícula, pese a ello, durante las dinámicas escolares al interior del aula aparecen nuevos estudiantes que son reportados por los docentes, principalmente por dificultades cognitivas que no han sido evidenciadas con anterioridad, sin embargo, estos estudiantes no pueden ser ingresados a las estadísticas hasta que no se realicen las acciones con su sistema de salud que confirmen los diagnósticos y caractericen de la discapacidad.

Al analizar los resultados en relación con la accesibilidad y el apoyo para atender a la diversidad, se observa que las instituciones presentan un desempeño equilibrado en varios aspectos, ya que al aspecto de accesibilidad para personas con discapacidad y la accesibilidad locativa, ambos indicadores muestran un cumplimiento del 50%, lo que sugiere que hay un punto medio en la atención en estas áreas que son fundamentales para la atención efectiva para estudiantes con discapacidad. Sin embargo, es de resaltar que en comparación con las otras valoraciones en esta dimensión se deben considerar como aspectos a intervenir de manera prioritaria debido a que estaría evidenciando que no se está garantizando de manera óptima una infraestructura que permita el desenvolvimiento adecuado de estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, el cumplimiento sobresaliente en la implementación de modelos de clase adaptados para diferentes tipos de discapacidad, con un 70%, es un punto destacado que indica un enfoque positivo hacia la inclusión educativa, lo cual demostraría que las instituciones se esfuerzan por el cumplimiento del decreto 1421 de 2017, en donde se encuentran las estrategias de pedagógicas y curriculares requeridas para abordar con las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad.

En contraste, aspectos como el programa de acogida (40%) y los grupos de aprendizaje (40%) muestran un rendimiento más bajo, lo que sugiere que no hay comprensión de este aspecto, debido a que los docentes manifiestan que no existe como tal un protocolo específico para abordar el ingreso de dichos estudiantes; sin embargo, expresan que al interior de las aulas por parte de los directores de grupo realizan acciones de integración con los

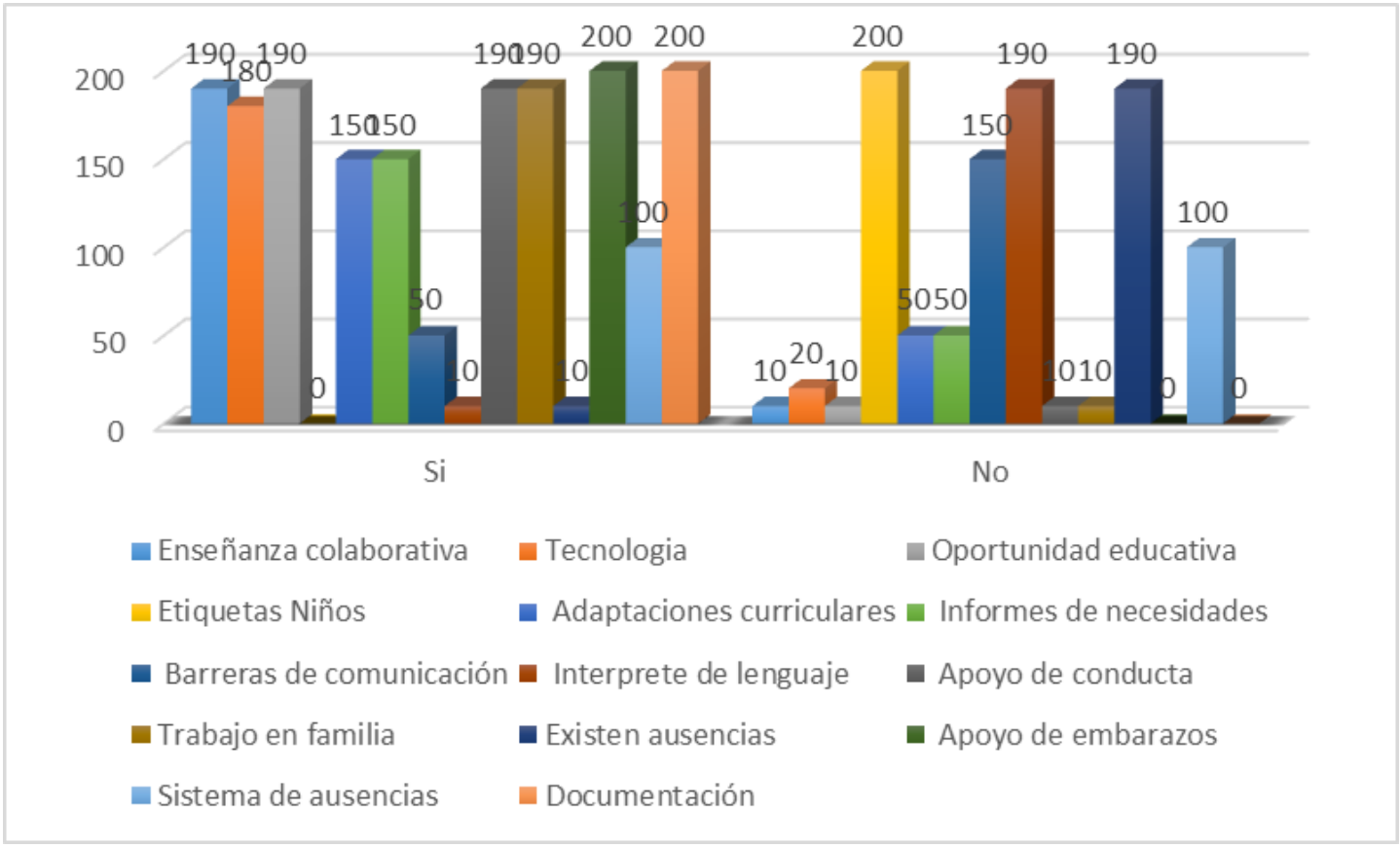
recursos tecnológicos para atenderlos. Finalmente, en esta dimensión es importante resaltar la importancia de seguir fortaleciendo las adaptaciones curriculares (75%) como los señala el decreto 1421 de 2017 y los informes de necesidades educativas especiales (75%) para atender de manera efectiva a la diversidad de los estudiantes, que garantice un entorno educativo inclusivo y accesible para todos.

Análisis Dimensión C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje

Al analizar los resultados en relación con la Dimensión C1, figura 5, la cual hace referencia a orquestar el proceso de aprendizaje, se observan varios aspectos. En primer lugar, el 95% que existe en mejoras del aprendizaje indica un compromiso sólido de las instituciones por garantizar el aprendizaje de los estudiantes de inclusión, haciendo los ajustes razonables en el plan de estudios para dichos estudiantes como lo pide el decreto 1421 de 2017.; esto es coherente con el porcentaje obtenido en el aspecto de preparación de clase con un 97% y la planificación de aula en un 95% reflejando una dedicación significativa por parte de los docentes para garantizar un entorno educativo efectivo y adaptado a las necesidades de

Figura 4.

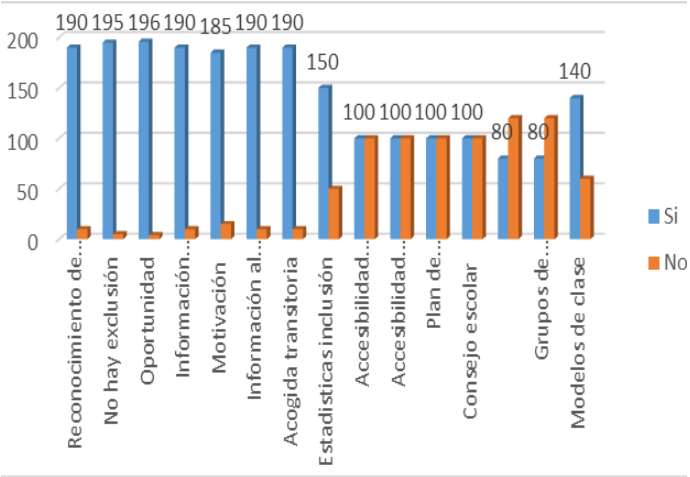
Organizar el apoyo para atender a la Diversidad



estudiantes nuevos con discapacidad para estimular la socialización con sus pares. En ese sentido, es necesario que las instituciones establezcan protocolos de bienvenida para estudiantes con discapacidad que permita la acogida efectiva, relacionamiento clave para garantizar que los nuevos estudiantes se integren de manera adecuada en la comunidad escolar

Figura 3.

Organizar el apoyo para atender la diversidad



En la figura 4 de la Dimensión B, asociada al apoyo para atender a la diversidad, se observan varios puntos destacados. En primer lugar, un desempeño significativo en áreas como la enseñanza colaborativa (95%), la oportunidad educativa (95%), el apoyo de conducta (95%), y el trabajo en familia (95%) refleja un enfoque sólido y comprometido con la inclusión y el apoyo integral a los estudiantes; aquí se observa que las instituciones están priorizando la colaboración, el acceso a oportunidades educativas equitativas y el manejo de conductas, debido a que existe la colaboración entre docentes para atender las necesidades diversas de los estudiantes, promoviendo así un ambiente inclusivo y de apoyo mutuo. Asimismo se observa la colaboración estrecha entre la escuela y las familias para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes con discapacidad, lo cual es fundamental para fomentar la inclusión y el bienestar de todos los estudiantes con necesidades educativas espaciales.

Por otro lado, aspectos como las etiquetas para niños (0%) y las barreras de comunicación (25%) muestran áreas de mejora significativas que requieren atención inmediata para garantizar una educación inclusiva y libre de estigmas. Cabe resaltar que, en el aspecto de etiquetas, la pregunta hace referencia, si en la institución existiera alguna forma de encasillar a los estudiantes con discapacidad, por ello este valor de cero no es negativo, por el contrario, se interpreta como que en la institución se garantiza que los estudiantes nos sean estigmatizados por sus discapacidades. Además, la baja presencia de intérpretes de lenguaje (5%) señala una necesidad de fortalecer los recursos de apoyo para la comunicación efectiva con estudiantes que lo requieran. Sin embargo, aquí es importante señalar que en las instituciones no tienen estudiantes sordos o con discapacidad auditiva que requiera de docentes con dicha especialidad o

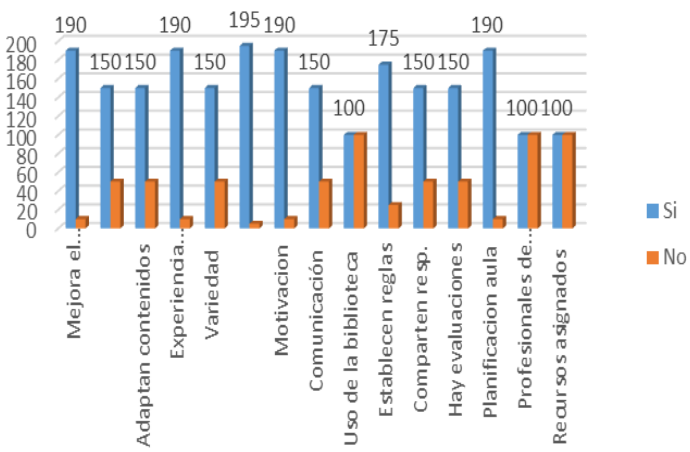
los estudiantes. Por otro lado, aspectos como la elaboración de programaciones para las clases en un 75%, la adaptación de contenidos en un 75% y la existencia de experiencia compartida entre docentes en un 95% resaltan la importancia de la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los docentes para desarrollar los ajustes razonables teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes fortaleciendo el proceso educativo.

Asimismo, refleja una atención a la diversidad de los estudiantes y la disposición a ajustar el material educativo para atender las necesidades individuales, promoviendo así la inclusión y el acceso equitativo al aprendizaje. Sin embargo, áreas como la variedad de actividades para la atención a estudiantes de inclusión se encuentra en un 75%, el uso de la biblioteca en un 50% y la asignación de recursos en un 50% muestran oportunidades de mejora en la diversificación de estrategias de enseñanza, el acceso a recursos educativos y la asignación eficiente de apoyos y materiales requeridos para garantizar educación de calidad para los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, en aspectos como el establecimiento de reglas dentro de las aulas, respetando la diferencia de opiniones en un 87.5%, la motivación de los estudiantes hacia su propio aprendizaje en un 95% y la compartición de responsabilidades de familia e instituciones educativas en un 75% están siendo abordados de manera efectiva las instituciones. Sin embargo, la presencia de profesionales de apoyo en un 50% indica una posible necesidad de fortalecer el equipo de apoyo educativo para atender de manera más integral las necesidades de los estudiantes; es de aclarar que como son instituciones públicas, los profesionales de apoyo son contratados directamente por la secretaría de Educación de acuerdo con parámetros de cobertura, en donde las instituciones sólo tienen un profesional para ambas jornadas para apoyar los procesos de Inclusión, lo que se considera insuficiente para el número de niños con discapacidad que atienden las instituciones.

Figura 5.

Orquestar el proceso de aprendizaje



Discusión

Los hallazgos de la investigación evidencian el esfuerzo de las instituciones por crear culturas inclusivas que promueven la equidad a través de la organización escolar enfocadas en garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus

características y necesidades educativas especiales, tengan acceso a una educación que les permita desarrollar todo su potencial. Lo anterior es importante para continuar disminuyendo las barreras existentes y avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos que garanticen el pleno desarrollo de los estudiantes. (Valderrama et al., 2022; De la Peña, 2023).

Frente a la dimensión A: Crear culturas inclusivas, se evidencia la promoción de una cultura escolar segura, acogedora y colaborativa en las instituciones, elemento fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, donde cada individuo se sienta valorado y respetado. Asimismo, se presenta colaboración entre docentes, familias y la comunidad educativa aspecto clave para fomentar un ambiente inclusivo e intercultural que favorezca el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Esto es coherente con la investigación de Domínguez y Bobadilla (2019), que destacan la importancia del enfoque intercultural en la educación, enfatizando la necesidad de reconocer las diferencias, manejar las desigualdades, y promover el diálogo intercultural para la inclusión y convivencia en diversos contextos socioculturales. Con respecto a la dimensión B: Elaborar políticas inclusivas, las instituciones incluyen dentro de sus proyectos educativos Institucionales, articulados enfocados en deberes y derechos de los miembros de las comunidades educativas ligados a políticas educativas nacionales que promueven la equidad, la diversidad y la participación de todos los estudiantes sin importar su condición. Asimismo, se requieren más políticas dirigidas hacia la formación de los docentes para atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad, esto está en línea con varios estudios que sugiere una atención especial en el fortalecimiento profesional docente que les brinden herramientas en estrategias y flexibilización curricular (Medina et al., 2020; San Martín et al., 2021).

Por último, con relación a la Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas, se evidencia la relevancia de continuar implementando prácticas inclusivas que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes; estas prácticas deben evidenciar los ajustes razonables que proponen los docentes y el profesional de Inclusión teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje individual de los estudiantes que, garantizando así un ambiente educativo en el que cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial (Cretu y Morandau, 2020).

Conclusiones

La investigación evidencia la actitud favorable de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus instituciones, por ello se esfuerzan en planear de manera conjunta en donde comparten conocimiento entre sí para proponer estrategias de intervención acordes con las necesidades y ritmo de aprendizajes de los estudiantes con discapacidad. Promover instituciones educativas inclusivas, especialmente

en países sudamericanos contribuye significativamente a lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), ya que promueve la igualdad de oportunidades.

Las instituciones de educación básica y media no cuentan con el nivel de manejo de inclusión educativa, esto establece que no existe un control adecuado por parte de los entes reguladores que permitan vigilar y controlar la normatividad nacional obligatoria dentro de las instituciones educativas, quedando fuera de implementaciones regulatorias en el país.

Los estudiantes que se encuentran desde esta clasificación de discapacidad no están avanzando de manera adecuada en los procesos de inclusión, lo que hace que no haya un avance adecuada de las interacciones con la sociedad y el entorno que lo rodea.

Referencias

Arias, L. G. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.

Cepal, N. U. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Objetivos, metas e indicadores mundiales.

Chávez, S. L. S. (2024). Evaluación y mejora de las políticas públicas para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en Colombia. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades,* 5(2), 128.DOI:10.56712.

De la Peña, A. A., Rodríguez, R. D. H., & Belmonte, R. S. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 179-191,DOI**:** https://doi.org/10.6018/reifop

Domínguez, J. B., & Bobadilla, M. D. R. A. (2019). Educación inclusiva en Latinoamérica: nuevas preguntas viejos problemas. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 18(35), 55-76.

Guijarro, R. B. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista colombiana de educación*, (54), 14-35.

Guirado Rivero, V. D. C., García Navarro, X., & Martín González, D. M. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 82-88.

Holguín, Y., López, Y. y Chávez, J. (2024). Enfoque integral para mejorar la calidad educativa a través del pensamiento complejo: revisión bibliográfica. *Revista Temario Científico*, *4*(2). e24412. https://doi.org/10.47212/rtcAlinin.2.224.4.

Jiménez Rodríguez, M., & Ortega Valencia, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su

potencial en el ámbito escolar. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 85-104.

Marulanda Páez, E. (2021). Ni enfermedad, ni pecado, ni déficit. Barreras y facilitadores para estudiantes con discapacidad y estudiantes LGBTIQ+ en el sistema educativo colombiano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 359-397.

Medina-García, M., Doña-Toledo, L., & Higueras-Rodríguez, L. (2020). Equal opportunities in an inclusive and sustainable education system: An explanatory model. *Sustainability*, 12(11), 4626.

Mena Rengel, E. D., & Rengel Hinojosa, K. E. (2020). *La inclusión educativa en los procesos pedagógicos* (Bachelor's thesis, Ecuador: Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi; UTC.).

Ministerio de educación, (2017), Decreto 1421 del 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928: Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017.

Ministerio de Protección Social, (2013), Ley Estatuaria 1618; Disposiciones para garantizar en pleno ejercicio 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.

Ministerio de Protección Social, (2017), Ministerio de Educación, https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/ley%201346%20de%202009.pdf.

ONU, (2022). *Paz dignidad e igualdad en un planeta sano, informe de conferencia de cambio climático,* Recuperado de :https://www.un.org/es/global-issues/climate-change.(25 de marzo del 2024).

Puentes, E., Hidalgo-Guerrero, A., Betancourt, C., & Ortiz-Bernal, Y. (2021). Indicadores de sostenibilidad social y su relación con el concepto de capital social. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, *23*(1), 97-104.

Quiroz, L. B. M., & Almeida, J. I. A. (2020). Culturas, políticas y prácticas inclusivas: estudio de caso aplicando el index for inclusion. *Educ@ción en Contexto*, 6(Especial III), 357-380.

Ribas, I. L., & Naranjo, M. T. (2021). Calidad educativa desde la inclusión y su realidad en Ecuador. 593 Digital Publisher CEIT, 6(1), 175-186.

Sanahuja Ribés, A., Borri-Anadon, C., & De Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales.

Sanchez, S., Rodriguez, H., & Sandoval, M. (2019). Descriptive and comparative analysis of School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 1-13.

Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2013). Index for Inclusión : Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (5), 227–238. https://doi.org/10.18172/con.514

Sarrionandia, G. E., & Mateus, D. N. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania.*

Estudios y propuestas socioeducativos., (46), 141 -161.

Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 25-42.

UNESCO. (2015). Declaración de Icheon: Educación 2030: Hacia una educación de calidad inclusiva y equitativa y un aprendizaje al largo de toda la vida para todos. Foro Mundial de la Educación (pág. 76). Icheon: Organización de las Naciones Unidas.

Urrutxi, L. D., Álvarez, M. Á. R., Sáez, I. A., & Arizti, N. B. (2021). Political will for inclusive and equitable education: Analyzing its meaning over time. Education Policy Analysis Archives, 29, 64.

Valderrama Rios, A. E., Orbegoso Reyes, G. C. O., Sagástegui Cruz, J. O., & Pérez Urrutia, C. L. (2022, November). Inclusive Policies and Teaching Practices in Educational Institutions, in Pandemic. In International Conference on Applied Technologies (pp. 303-313). Cham: Springer Nature Switzerland.

Valdespin, J. B., Bert, I. N., & Morales, A. R. (2020). Las redes de apoyo en el contexto educativo escolar, familiar y comunitario: debate imprescindible para las prácticas educativas inclusivas. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 20(27)DOI: https://doi.org/10.47189/rcct.v20i27.

Vélez-Latorre, L. & Manjarrés,D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (78) 253-298.