

# Índices de inclusión en una institución pública de Colombia

## Inclusion rates in a public institution in Colombia

LASTRE, Karina S. 1; ANAYA, Fanny 2 e MARTÍNEZ, Luz E. 3

Recibido: 20/06/2019 • Aprobado: 18/09/2019 • Publicado 30/09/2019

### Contenido

1. Introducción

2. Metodología

3. Resultados

4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

#### RESUMEN:

El tema central es la caracterización de los índices de inclusión en una institución pública de Colombia. El estudio fue descriptivo de corte transversal, como instrumentos se emplearon 3 encuestas estructuradas dirigidas a 150 alumnos, padres y 23 docentes. Como resultados se encontró una cultura con un sistema de valores muy débil; las políticas no se cumplen a cabalidad, existen comportamientos y barreras sociales de exclusión, poco fomento de la participación social, seguimiento académico y práctica inclusiva.

**Palabras clave:** Inclusión Escolar, cultura inclusiva, política inclusiva, práctica inclusiva

#### ABSTRACT:

The central theme is the characterization of inclusion rates in a public institution in Colombia. The study was descriptive cross-sectional, as instruments were used 3 structured surveys aimed for 150 students, parents and 23 teachers. As results we found a culture with a very weak value system; the policies are not fully met, there are behaviors and social barriers of exclusion, Little encouragement of social participation, academic monitoring and inclusive practice.

**Keywords:** School Inclusion, inclusive culture, inclusive politics, inclusive practice

## 1. Introducción

La educación es un derecho social al que deben tener acceso todas las personas sin importar condición y es responsabilidad del estado garantizar el mínimo de elementos necesarios para que el acto educativo se lleve a cabo de una manera flexible, equitativa, con respeto y conciencia social. La educación inclusiva se define también como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación (UNESCO, 2005).

De acuerdo con el Departamento Nacional de Estadística, en Colombia hay más de 3 millones de personas con discapacidad, y, debido al subregistro, es posible que sean más de 7.2 millones de personas; es decir, 15% de la población. Dentro de las principales barreras que encuentran las personas con discapacidad se menciona, con un 15%, los centros educativos (DANE, 2005). Del 10.3 de personas matriculadas en el sistema educativo colombiano, solamente 1.34% son personas con discapacidad y el porcentaje más alto de esta población, es decir, 37.9% solo alcanza a terminar la primaria (SIMAT, 2016).

Tomando como referencia estos indicadores, hablar de educación inclusiva en Colombia es una necesidad prioritaria, con un marco político amplio que se fundamenta desde la Constitución Política de Colombia (1991) en sus artículos 3, 13, 47, 54 y 68, Ley 115 (1994) artículos 46 y 49, Decreto 2082 (1996) en el cual se reglamenta la atención educativa en personas con discapacidad, Ley 361 (1997) en donde se establecen mecanismos de integración social a las personas en situación de discapacidad (artículos 10, 17), Resolución 2565 (2003) que establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, Ley 1145 (2007), que organiza el sistema de discapacidad, Ley 1618 (2013) sobre los derechos de las personas con discapacidad y finalmente Decreto 1421 (2017) a partir del cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Desde este panorama legal, se defiende la educación y su transformación hacia un sistema que propicie la actividad y participación social de los actores principales de la educación, sin dejar a nadie fuera de la vida institucional (UNESCO, 2005), esta transformación del sistema educativo y de la escuela debe apuntar a que sean capaces de atender la diversidad, oportunidad de educación ética, sin prejuicios de ningún tipo, ni rótulos, que se promueva el desarrollo humano, que se piense y se sienta por todos bajo modelos integradores (MEN, 2008), con la educación inclusiva se persigue atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes.

Sin embargo, para el logro de una verdadera educación inclusiva se requiere tener en cuenta tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: cultura, políticas y prácticas, según Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw (2000) la dimensión de cultura inclusiva hace referencia a la "creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo que se constituye en base primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro académico. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las

familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela" (p.18).

En cuanto a la segunda dimensión política inclusiva según Booth, et al. (2000) esta tiene que "ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como "apoyo" todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas" (p.18).

Finalmente, la dimensión de práctica inclusiva se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela, "tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para "orquestar" el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos" (Booth, et al. 2000).

Al respecto Ainscow, Booth, & Dyson (2006) convergen en considerar que la inclusión escolar es un proceso que incluye el análisis sistemático de estos tres elementos para tratar, eliminar o minimizar a través de iniciativas sostenibles de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, en particular atención a aquellos más vulnerables.

En este sentido, la institución educativa objeto, San José, como un ente formador de estudiantes para el Departamento de Sucre, debe responder a las demandas y exigencias del entorno, con la formación de estudiantes altamente capacitados en términos de competencias y saberes, pero debe convertirse además en generadora de modelos integradores, formador de personas que tengan oportunidades de participación e inclusión social.

De allí la naturaleza de esta investigación, al intentar caracterizar los índices de inclusión en las dimensiones de cultura, política y práctica inclusiva, con el fin de dar a conocer a toda la comunidad educativa su puesta en práctica; en otras palabras se intenta describir cómo las políticas se materializan en la institución y se promueve una educación para todos, acorde a las exigencias de la sociedad, cómo se recibe y se da la participación, la equidad y la tolerancia de valores fundamentales en el ámbito educativo. Al igual que reconocer las formas de práctica inclusiva que se promueven dentro y fuera del aula, la comprensión de los estilos de aprendizaje y sus diferencias, identificar los ajustes curriculares y metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las ayudas pedagógicas a las necesidades y características del estudiante. Se convirtió en una necesidad caracterizar el modo cómo los profesores, padres de familia y estudiantes perciben el proceso de inclusión escolar desde la dimensión de la cultura, política y práctica inclusiva.

El presente estudio es un producto investigativo valioso, toda vez que permite conocer las características del proceso de inclusión escolar de la institución, igualmente, el resultado de la investigación tributó no solo desde el punto de vista educativo sino social y comunitario, razón que permite comprender mejor el acto educativo desde las múltiples realidades sociales, culturales, ritmos de desarrollo y de aprendizaje, ambientes familiares y comunitarios que rodean al educando.

También se aprovecha el estudio para reflexionar y/o hacer cambios y modificaciones pertinentes que contribuyan a que la población objeto de estudio satisfaga sus necesidades y se desarrollen sus capacidades, talentos y el ser como parte fundamental de la educabilidad. Aunado a ello, estos cambios deben ir dirigidos hacia la generación de un docente inclusivo cuya práctica sea acorde con los enfoques y teorías que sustentan la inclusión, que se distinga por generar oportunidades, ser coherente con sus actos y proyectos, que construya, reconozca el problema y proponga soluciones.

Para avanzar en el proyecto fue necesario realizar una revisión de investigaciones y los antecedentes que se consideraron válidos para la delimitación de la investigación. Se hizo la revisión de elementos determinantes como: las variables objeto de estudio, el tipo de estudio y los instrumentos de aplicación.

En orden internacional se destacan las investigaciones de Clapham, Manning, William, O'Brien, & Sutherland (2016), Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb (2016), Woolfson, Durkin, & Elliott (2016), Gómez (2012), Tran (2014), Cornejo, Rubilar, Diaz, & Rubilar (2014) Galan-Mañas (2016) Santana, Alonso, & Feliciano (2016), Molla & Fernández (2018) en conjunto sus hallazgos describieron el fenómeno de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas, aportando algunas conclusiones interesantes entre las que se destacan la existencia de pocos programas de inclusión efectiva para niños con discapacidades, sus familias o profesores en los primeros años, y por ello han surgido propuestas como la de Kids Together que demostró ser altamente efectiva e innovadora para apoyar la inclusión de niños con discapacidades y/o necesidades adicionales en una variedad de entornos centrales para el aprendizaje y desarrollo de la primera infancia.

También se ha incursionado en la aplicación novedosa de la teoría del comportamiento planificado (TPB) y se demostró que su utilización en el entorno educativo contribuye a la comprensión del uso, reportado por los maestros, de estrategias inclusivas para niños con discapacidad intelectual. Por otro lado, el tema ha sido objeto de revisión sistemática en los países árabes occidentales como Emiratos Árabes Unidos, Jordania y Arabia Saudita. La mayoría de los estudios publicados en los últimos 6 años dan cuenta sobre aspectos determinantes en el proceso: actitudes, barreras y evaluación de la inclusión.

Se investigó, además, sobre la actitud directiva como mecanismo inclusivo que contrarreste cualquier signo de exclusión en el contexto escolar; sobre la existencia de un clima de exclusión con la población discapacitada en algunos centros educativos, y se asevera que existe un fuerte muro de resistencia en la estructura organizativa educativa y la cultura escolar, para romper con algunos esquemas de exclusión; así mismo, las investigaciones también demuestran que la percepción del docente, la cultura escolar y el liderazgo inciden altamente en el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad. Las investigaciones a nivel mundial también revelan una comprensión general de la discapacidad basada en el modelo médico e individual en lugar de un modelo biopsicosocial. Tal entendimiento impacta en la vida cotidiana en general y en el contexto escolar en particular, por ello se destaca la necesidad de impulsar en las instituciones educativas un ambiente propicio que permita al niño o la niña con discapacidad obtener idénticas condiciones en su proceso formativo que para los otros estudiantes.

Otros investigadores se han dado a la tarea de estudiar el fenómeno de inclusión educativa en ámbitos universitarios y han demostrado que, aun en estos contextos, muy a pesar de que se dedica mayor esfuerzo en buscar mecanismos de inclusión para los estudiantes con discapacidad durante su permanencia en el claustro universitario, queda en evidencia

que existen debilidades en los programas de orientación para la inserción laboral. En efecto, aspectos como la orientación profesional, la formación a lo largo de la vida y la intervención en procesos participativos, son fundamentales en la transición al mundo laboral.

En el contexto nacional, investigadores como Ávila & Martínez (2013) y Medina (2013), investigaron acerca de las percepciones de los docentes sobre el tema de inclusión escolar, destaca el análisis que los docentes consideran que la discapacidad que mayormente afecta a niños y niñas, se manifiesta por medio de la falta de capacidad de ellos y ellas para participar en actividades grupales, lo que induce a que en muchas ocasiones los demás compañeros-as los excluyan de sus juegos u otras actividades. (Medina, 2013), llevó a cabo una investigación cuyo objetivo es dar a conocer la importancia que tiene el respeto a la diversidad que presentan los estudiantes con discapacidad cognitiva, especialmente en el contexto educativo. El estudio concluye que se hace necesario proporcionar en las instituciones educativas un ambiente propicio que permita al niño o la niña con discapacidad tener idénticas condiciones en su proceso formativo que las que tiene el resto de estudiantes.

A nivel regional Díaz & Franco (2010) desarrollaron un estudio de caracterización y análisis de la actitud que asumen los docentes del municipio de Soledad (Atlántico) frente a la inclusión educativa; para tal efecto aplicaron entrevistas con el fin de conocer las impresiones sobre el tema. Con los datos obtenidos de parte de los docentes entrevistados, se evidenció la necesidad urgente de realizar acciones encaminadas a propiciar actitudes en el cuerpo docente para que los programas o políticas de inclusión educativa que se diseñen puedan obtener el éxito esperado.

---

## **2. Metodología**

### **2.1. Tipo de estudio**

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo, exploratorio y transversal, bajo un tipo de estudio descriptivo, pues se buscó en primera instancia describir las diferentes interpretaciones y maneras de ver el proceso de inclusión escolar en lo referente a las dimensiones de cultura, políticas y práctica inclusiva que tienen los docentes, estudiantes y padres de familia. Se habla de exploratorio porque se constituye en el primer acercamiento al sistema de creencias, percepciones y opiniones que se elaboran en torno al tema de inclusión escolar y transversal porque se analiza la situación en un momento dado.

### **2.2. Población y muestra**

La población total correspondió a 2.450 estudiantes para el periodo 2016 entre los niveles de preescolar, primaria, básica secundaria y media técnica. La población de interés estuvo representada por 246 estudiantes de educación media. De allí, se hizo una selección mediante el muestreo aleatorio con el empleo del paquete estadístico STATCALD- EPIINFO, con una frecuencia esperada del 50%, un límite de confianza del 5% y un 95% de confianza total; estableciéndose un tamaño de muestra de 150 estudiantes. Además, se incluyeron los 150 padres de familia tomados según el número de estudiantes. En cuanto a la selección de la muestra de los docentes fue necesario establecer los siguientes criterios de inclusión y exclusión: que tuvieran a su cargo las asignaturas, antigüedad en el colegio cercana o mayor a los 5 años, con el fin de poder prever el hecho de que sus actuaciones fuesen intencionadas, repetitivas y reflexionadas, es decir que se configuren como práctica docente. Teniendo en cuenta los criterios expuestos, se resume que la muestra seleccionada para el desarrollo de la investigación la conformaron 23 docentes.

En la presente investigación se seleccionaron como variables de estudio: cultura inclusiva, política inclusiva y práctica inclusiva.

### **2.3. Instrumentos**

Se utilizaron como instrumentos de recolección de información 3 encuestas tipo cuestionario estructurado dirigidas a padres de familia, docentes y estudiantes que constituyeron la población objeto de estudio. Estas fueron diseñadas con la finalidad de recolectar información relacionada con las dimensiones de cultura, política y práctica inclusiva. Los instrumentos constaron de un total de 25 preguntas, referidas a las dimensiones antes mencionadas y a partir de esta triada de instrumentos se tuvo como propósito la recolección y el cruce de la información.

Estos instrumentos son resultado de la elaboración propia de las investigadoras y fueron sometidos a validación mediante la revisión de estos por parte de un experto y a través de la aplicación de una prueba piloto dirigida a una muestra pequeña de maestros, estudiantes y padres de familia con características similares a los de la muestra principal, a estos se les aplicó el mismo cuestionario, para así probar en el campo los instrumentos de evaluación y a su vez entrenar a los investigadores y verificar el manejo de los mismos. Se hicieron ajustes y modificaciones en algunas preguntas y niveles de medición antes de la aplicación a la muestra real.

### **2.4. Procedimiento**

Para la consecución de los objetivos, la investigación se desarrolló a través de una serie de fases; la primera estuvo encaminada al diseño de la operacionalización de las variables a partir de la cual se construyeron tres tipos de instrumentos; la segunda fase se orientó al acercamiento a la comunidad donde se realizaron reuniones con los directivos de la institución, docentes y padres de familia de los estudiantes, con el propósito de informar sobre la investigación y acceder al consentimiento informado. Como tercer momento, el trabajo de campo, que parte con la selección de la muestra de docentes, estudiantes y padres de familia, posteriormente la aplicación de los instrumentos, análisis y tabulación de la información.

Los datos se sometieron al análisis estadístico y se procedió a la cuantificación y análisis de los mismos, a través del paquete estadístico IBM SPSS 23.0.0.0 Edición de 64 bits de 2015, que permitió crear el fichero de datos, en él se definieron las variables (nombre de las variables, tipo de las variables, etiquetas de las variables, formato de columna de las variables y definición de la escala de medida de las variables) y se introdujeron los datos por casillas, por filas y por columnas.

Así mismo, se generaron nuevas variables como resultado de operaciones aritméticas y/o lógicas combinando dos o más variables, y por recodificación (o cambio de códigos) de la variable original. Luego de contar con toda la base de datos, se recurrió a la estadística descriptiva y se determinó la frecuencia de las variables que a su vez permitió organizar los

### 3. Resultados

Como se aprecia en la tabla 1, la encuesta realizada deja entrever que los padres de familia consideran que aún falta mayor promoción de una cultura de valores como el respeto, tolerancia y equidad hacia los estudiantes (x:2,1), por parte de los docentes y directivos de la institución, criterios que facilitan que el estudiante se sienta a gusto y aceptado. Aun cuando los docentes se esfuerzan porque todos los estudiantes participen activamente en clases (x;2,1), los padres de familia manifiestan que sus hijos no son escuchados y no tienen la suficiente libertad para expresar sus opiniones (x:1.9).

**Tabla 1**  
Resultados variable cultura inclusiva

Variable cultura inclusiva															
Subvariable	Estudiantes					Docentes					Padres de familia				
	N	Min	Max	Media	D.E	N	Min	Max	Media	D.E	N	Min	Max	Media	D.E
<b>Equidad, Respeto y tolerancia</b>	150	1	3	2.6	.55	23	2	3	2.9	.20	150	1	3	2.1	.62
<b>Escucha activa y libertad de expresión</b>	150	2	3	2.7	.42	23	2	3	2.6	.48	150	1	3	1.9	.62
<b>Apoyo docente</b>	150	1	3	1.6	.75	23	2	3	2.0	.28	150	1	3	2.1	.62
<b>Discriminación</b>	150	1	3	1.6	.75	23	3	3	3.0	.00	150	1	3	2.2	.52

Fuente: Elaboración propia

En contraste, la opinión de los docentes revela que están ejerciendo correctamente sus funciones como docentes, promueven un sistema de valores incluyentes (x:2.9) y atienden a la diversidad, dejando relegado totalmente cualquier forma de discriminación (x:3.0), no obstante, consideran que a pesar que su objetivo es procurar el aprendizaje de todo el alumnado, muchas veces no le otorgan el tiempo suficiente al estudiante en sus tareas (x: 2.0).

Por su parte, los estudiantes opinaron abiertamente acerca de la actitud que asumen los docentes en la promoción de una cultura inclusiva, dejando entrever que falta fortalecer un sistema de valores en el que prime el respeto y se tengan en cuenta sus ideas, que se estimule toda forma de libertad de expresión y exista un trato igualitario. Para la realidad de los estudiantes, la institución requiere cambios profundos para alcanzar una verdadera cultura inclusiva, que mitigue toda forma de discriminación (x:1.68).

**Tabla 2**  
Resultados variable política educativa

Variable Política Inclusiva															
Subvariable	Estudiantes					Docentes					Padres de familia				
	N	Min	Max	Media	D.E	N	Min	Max	Media	D.E	N	Min	Max	Media	D.E
<b>Inclusión</b>	150	1	3	2,1	.72	23	3	3	3,0	.00	150	1	3	2.1	.53
<b>Participación</b>	150	1	3	2,7	.52	23	3	3	3,0	.00	150	1	3	2.2	.47
<b>Seguimiento</b>	150	1	3	2,4	.62	23	3	3	2,1	.34	150	1	3	2.0	.68
<b>Apoyo académico</b>	150	1	3	2,3	.66	23	3	3	2,0	.28	150	1	3	2.4	.81

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 2, la percepción de los padres de familia en cuanto a la variable política inclusiva se inclina mayoritariamente por el criterio de respuesta de algunas veces, con ello dan cuenta que la institución se preocupa medianamente por incluir a todos los estudiantes sin importar las diferencias (x: 2,1), pocas veces se da una participación activa de todos los entes de la comunidad educativa (x: 2,2) en los procesos de inclusión escolar. También existen opiniones en las que se considera que la institución no apoya a los estudiantes que tienen problemas académicos (x:2,4) y que aún persisten formas de exclusión por sus creencias, cultura, identidad sexual, estrato económico, nivel de discapacidad.

En cuanto a los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes, la mayoría opina que la institución

promueve acciones de participación e inclusión de todos los estudiantes sin importar su condición (x:3,0), tanto en actividades académicas como extracurriculares; aunque reconocen que determinantes como el seguimiento a los estudiantes o grupos de ellos que están en riesgo de exclusión, la promoción del respeto a las diferencias, así como brindar un mayor apoyo académico para los estudiantes son aspectos que la institución debe replantear dentro de sus planes de mejoramiento institucional (x: 2,13; x: 2,18).

Ahora bien, la opinión de los estudiantes frente a esta variable, es muy parecida a la que dan los padres de familia, los educandos consideran que las políticas no se cumplen a cabalidad, pues manifiestan que aún están presentes comportamientos y barreras sociales de exclusión escolar (x:2,1); por lo tanto es muy débil la participación social (x: 2.7), igualmente consideran que existe poco seguimiento académico a los grupos o personas con diferencias a nivel cultural, social y sexual (x:2,4), lo que se traduce en un escaso acompañamiento pedagógico en los casos que manifiestan un rendimiento académico bajo (x:2,4). De lo anterior se denota una situación de inconformidad por la puesta en marcha de las políticas educativas en la realidad del escenario institucional.

**Tabla 3**  
Resultados variables practica inclusiva

Variable practica inclusiva															
Subvariable	Estudiantes					Docentes					Padres de familia				
	N	Min	Max	Media	D.E	N	Min	Max	Media	D.E	N	Min	Max	Media	D.E
<b>Actitud hacia el aprendizaje</b>	150	1	3	2.6	23	23	1	3	3.0	.00	150	1	3	2.8	.40
<b>Interacción y valores</b>	150	1	3	2.4	23	23	1	3	2.9	.28	150	1	3	2.2	.40
<b>Uso del conocimiento</b>	150	1	3	2.4	23	23	1	3	2.9	.28	150	1	3	2.2	.40
<b>Conductas cooperativas y colaborativas</b>	150	2	3	2.1	23	23	1	3	2.8	.34	150	1	3	2.2	.40

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la tabla 3 los padres de familia opinaron que no se desarrolla una buena práctica inclusiva en la institución, muy a pesar de la buena actitud del profesorado hacia el aprendizaje (x:2,8) consideran que hay falencias en el uso del conocimiento y la conducta colaborativa que se promueve (x:2.2). Por el contrario, los docentes, de manera homogénea afirmaron que siempre tienen un comportamiento adecuado para motivar una conducta inclusiva en los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, promueven por tanto la flexibilidad, el trabajo colaborativo y ajustan curricularmente sus actividades en el trabajo del aula (x: 2.9).

En lo que respecta a los estudiantes, estos afirman que aspectos como la actitud del profesor con relación al aprendizaje, la interacción y la aplicación de valores, el uso del conocimiento que poseen los docentes y la manera de transmitirlo, los comportamientos cooperativos o colaborativos con los compañeros, solo se refleja algunas veces en aula de clases.

## 4. Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue caracterizar el proceso de inclusión escolar de la institución educativa San José, teniendo en cuenta las dimensiones de política, cultura y práctica inclusiva.

De los resultados obtenidos en el primer objetivo sobre la características de la dimensión cultura inclusiva, la investigación reveló que es la dimensión con mayor debilidad en la institución educativa, puesto que existe un sistema de creencias, percepciones y sentimientos muy alejados a la inclusión escolar, aun cuando los docentes intentan generar prácticas más inclusivas, persisten diferentes formas de discriminación, por lo tanto, falta generar comportamiento y actitudes de adaptación, basada en principios de justicia, equidad, en donde la impartición de la formación sea equivalente para todo el mundo y las condiciones de escolarización dentro del sistema educativo (Ibáñez, 2017). (Hernández, Catriano, & Oñate, 2017), afirman que cuando tenemos en cuenta las diferentes necesidades y ofrecemos a todas las personas lo mismo, no hacemos más que ignorar la diversidad y generamos aún más desigualdad. Esto nos lleva, necesariamente, a buscar las herramientas que den la oportunidad de participar a todos los individuos, de desarrollar capacidades comunes por diferentes vías; de lo contrario, estaremos favoreciendo a unas personas sobre otras.

Ahora bien, sobre la caracterización de la variable política inclusiva, de la posición expuesta por los tres actores de la investigación, queda claro que la institución comprende teóricamente el marco legal y normativo que exige el Ministerio de Educación Nacional, pero se caracteriza por promover medianamente la inclusión y participación social, necesita mejorar aspectos cruciales como el apoyo pedagógico y seguimiento para atender a la diversidad del alumnado. Este hallazgo es muy similar al que arrojó la investigación de Hernández, Catrino, Oñate & Kennigs, (2017), su estudio refleja que el cuerpo de profesionales de la educación posee percepciones pedagógicas que restringen la inclusión en el aula. Se manifiesta una escasa variedad de estrategias para preparar buenas prácticas inclusivas, existe un desconocimiento de las adecuaciones didácticas que necesita cada estudiante para desarrollar un buen aprendizaje, por ello, tal como señala Mendoza Laiz (2008) es una necesidad la cualificación de los profesores en materia de inclusión educativa y las instituciones educativas comprometidas con el proceso de inclusión deben responder a las necesidades

de la diversidad del alumnado, con la puesta marcha de un sistema de valores que brinde igualdad de oportunidades y experiencias de aprendizaje contextualizadas y aplicables a la realidad (Ainscow M. , 2005, Quijano, 2008, Susinos & Rodríguez 2011 , Sánchez, Frutos, & García, 2017).

Finalmente, sobre la variable práctica inclusiva, hay que decir que los docentes muestran preocupación por que los estudiantes aprendan por igual, sin embargo, son pocos los espacios de acompañamiento que se generan para la atención de los estudiantes. En cuanto a la interacción y valores, los docentes se caracterizan por mostrar interés y receptividad en el aprendizaje de los estudiantes, entablan relaciones humanas y son accesibles al trato con los estudiantes, aunque prevalezcan en algunos las relaciones verticales. En cuanto al uso del conocimiento explican de forma clara y sencilla los contenidos de sus clases, pero falta mayor promoción del trabajo cooperativo, aspecto que se debe asumir como una necesidad (Durán & Ginné, 2011). En la mayoría de los docentes se refleja la autoridad sobre los conceptos y procedimientos que enseñan, lo que les permite llevar una práctica libre de improvisación y organizada, sin embargo, esto no les garantiza la identificación de las dificultades cognitivas de sus estudiantes y el reconocimiento de la diversidad de aprendizajes. Al respecto, Fernández & Alonso (2012), sostienen que el componente pedagógico-didáctico es crucial en la formación del alumnado, señala que el docente debe asumir un rol mediador entre las características del alumnado, el proceso de enseñanza y la evaluación formativa expresada y promover el aprendizaje cooperativo.

De los resultados obtenidos en la investigación se puede concluir que la Institución Educativa debe fortalecer y dinamizar los índices de inclusión, especialmente generar más cultura y práctica inclusiva, lo que solo se podrá alcanzar en la medida que se asuma un modelo biopsicosocial coherente con los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Para nadie es un secreto, que el alcance de una comunidad educativa que asuma y viva un proceso de inclusión escolar requiere de tiempo, pues debe existir una comprensión inicial del sentido de la inclusión y a partir de allí asumir los cambios necesarios que se visibilicen en un marco de políticas incluyentes y operativas, una cultura que adopte la diversidad y una práctica pedagógica que responda a los distintos estilos y formas de aprendizaje de la comunidad estudiantil.

En tal sentido, la Institución debe, en primera instancia, caracterizar pedagógicamente al estudiante, mediante el Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR) e identificar las barreras de limitación, bajo un enfoque de derecho y asumir desde su plan de mejoramiento Institucional (PMI) el plan de acción para el fortalecimiento de los ejes de política, cultura y práctica inclusiva. Lo anterior, deberá articularse al Proyecto Educativo Institucional y materializarse a través de los manuales de convivencia.

No se puede finalizar el artículo sin anotar algunos comentarios con respecto a las limitaciones del estudio. La investigación permitió caracterizar los Índices de Inclusión en la Institución, como una primera fase investigativa, empero, es una necesidad la construcción de nuevas propuestas investigativas, que den continuidad al tema de estudio, específicamente estudios longitudinales con propuestas de intervención a la comunidad educativa, pues ya se tiene un diagnóstico real sobre cómo se visualiza el fenómeno de Inclusión Escolar y la necesidad de poner en de acciones y herramientas que den la oportunidad de participar a todos los miembros de la comunidad educativa, que impacten en el interior de la misma y por tanto mejoren su calidad.

---

## Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 109-124.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson A, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Alkhateeb, J., Hadidi, M., & Alkhateeb, A. J. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries. A review of research literature from 1990 to 2014. *Res Dev Disabil*, 49-50, 60-74.

Ávila, M., & Martínez, A. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural IDIC. Trabajo de Grado de Maestría en Desarrollo Social y Educativo*. Universidad Pedagógica Nacional. CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano. Bogotá-Colombia.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios para la educación Inclusiva*. Francia: UNESCO.

Clapham, K., Manning, C., William, K., O'Brien, G., & Sutherland, M. (2016). Using a logic model to evaluate the kids together early education inclusion program for children with disabilities and additional needs. *Eval Program Plann*, 96-105.

Colombia, Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf).

Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 361 por la cual se establecen los mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones*. Colombia: Bogotá. Recuperado de: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0361\\_1997.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html).

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1618 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá, 27 de febrero. Recuperado de: <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>.

Cornejo, C. O., Rubilar, F., Díaz, M., & Rubilar, J. C. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa/Culture and school leadership: key factors to develop an inclusive education. *Actualidades investigativas en educación*, 1-24.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2005). *Información de discapacidades en Colombia Censo 2005*. Recuperado de: [www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1](http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1).

Díaz, O., & Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico. *Zona Próxima*, 12-39.

Durán, D., & Ginné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora. *Revista Latinoamericana de Inclusión*, 153-170.

Fernández Aguerre, T., & Alonso Bianco, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: programa de aulas comunitarias

y plan de formación profesional básica de Uruguay. *Revista Uruguaya de ciencia política*, 161-182.

Galán-Mañas, A. (2016). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 83-100.

Gómez, M. R. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista*, 76-86.

Hernández, M., Catriano, J. C., & Oñate, M. H. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 1-14.

Ibáñez Martín, M. M. (2017). Segmentación e inequidad educativa en Argentina: su relación con la movilidad social. Tesis de Maestría en Economía. *Semestre Económico*, 111-137.

Medina Rodríguez, I. (2013). *Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Ibagué (Bachelor's thesis)*. Ibagué: Universidad del Tolima.

Mendoza Laiz, N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Psychosocial Intervention*, 269-279.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Educación Inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención educativa a la diversidad". Guía y herramienta. Serie guías N° 34*. Bogotá. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/314151626\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA\\_CON\\_CALIDAD\\_CONSTRUYENDO\\_CAPACIDAD\\_LA\\_ATENCION\\_A\\_LA\\_DIVERSIDAD\\_Guia\\_y\\_Herramienta/download](https://www.researchgate.net/publication/314151626_EDUCACION_INCLUSIVA_CON_CALIDAD_CONSTRUYENDO_CAPACIDAD_LA_ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD_Guia_y_Herramienta/download).

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 por el cual se reglamenta en el marco de la educación Inclusiva al atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá 29 de agosto 2017. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017>.

Molla, C., & Fernández, H. (2018). La orientación como herramienta para mejorar la calidad de vida/Qualitative study of intellectual disability and sheltered work. Vocational guidance as a tool to improve quality of life. REOP-. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 82-98.

Quijano, G. (2008). La inclusión: Un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 139-155.

República de Colombia. (1996). *Decreto 2082 por el cual se reglamenta al atención educativa para personas con limitaciones o capacidades o talentos excepcionales*. Bogotá, 18 de Noviembre de 1996. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf).

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 por medio de la cual se reglamentan las disposiciones para la atención a la población con necesidades especiales*. Bogotá, 24 de octubre de 2003. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85960\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85960_archivo_pdf.pdf).

Sánchez, P., Frutos, A., & Garcia, C. (2017). El impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista de educación inclusiva*, 1-16.

Santana Vega, L., Alonso Bello, E., & Feliciano Garcia, L. (2016). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 61-75.

Senado de la República de Colombia. (2007). *Ley 1145 por medio del cual se organiza el Sistema Nacional de discapacidad y se dictan otras disposiciones*. Bogotá D.C: Secretaria del senado de la República.

Sistema Integrado de Matrículas. (2016). *Reporte de matrículas año 2016*.

Susinos, T., & Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 1-16.

Tran, K. (2014). Exploring the experience of children with disabilities at school settings in Vietnam context. *Springerplus*, 103.

Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris.

Woolfson, L., Durkin, K., & Elliott, M. (2016). The impact of social cognitive and personality factor on teachers reported inclusive behaviour. *Br J Educ Psychol*, 461-480.

---

1. Fonoaudióloga. Magíster en educación y neuropsicología. Docente Investigador. Universidad de Sucre. Facultad Ciencias de la Salud. Correo electrónico: [Karina.lastre@unisucre.edu.co](mailto:Karina.lastre@unisucre.edu.co)

2. Licenciada. Magíster en educación. Docente de Educación. Universidad Martin Luther King Jr.

3. Licenciada. Magíster en educación. Docente de Educación. Universidad Martin Luther King Jr.

---