

Educación inclusiva y virtualidad: aplicación del Índice de Inclusión para la Educación Superior a un programa virtual

Alexandra Mondragón Hernández¹

Resumen: El presente trabajo busca aportar a los procesos de autoevaluación y mejora continua de los programas de educación superior en su modalidad virtual, al identificar en qué condiciones se encuentra un programa de Contaduría Pública virtual con respecto a la atención a la diversidad. Para lograr lo anterior, el documento inicia compartiendo algunas definiciones de educación y educación inclusiva. Se hace un recorrido por las principales directrices internacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en Inglés), así como algunas regulaciones nacionales que aplican a la materia de estudio. Se expone brevemente la metodología de la investigación, que gira alrededor de un estudio de caso, en el que se aplica el Índice de Inclusión para la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (INES) a un programa de pregrado virtual. En la parte final se comparten los resultados preliminares de la aplicación del Índice, agrupados de acuerdo con los factores que se usan en los procesos de acreditación de alta calidad del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Palabras clave: educación inclusiva, contaduría pública, dificultad de aprendizaje, sistema educativo, reforma educativa..

¹Contadora pública. Magíster en Administración. Facultad de Negocios, Gestión y Sostenibilidad. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Bogotá, Colombia. smondrag@poligran.edu.co

Inclusive education and virtuality: application of the Inclusion Index for Higher Education to a virtual program

Alexandra Mondragón Hernández ¹

Abstract: The present work seeks to contribute to the processes of self-evaluation and continuous improvement of higher education programs in their virtual modality, by identifying the conditions that a virtual Public Accounting program have according to the diversity outreach. To achieve the latter, the document begins by sharing some definitions of education and inclusive education. The document presents the main international guidelines of the United Nations for Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), as well as some national regulations that apply to the subject of study. The research methodology is briefly described, which revolves around a case study, in which the Index of Inclusion for Higher Education of the Ministry of National Education of Colombia (INES, according to its initials in Spanish) is applied to a virtual undergraduate program. In the final part, there is shared the preliminary results of the application of the Index, which are grouped according to the Factors that are used in the High-Quality Accreditation processes of the National Accreditation Council (CAN, according to its initials in Spanish).

Keywords: inclusive education, public accounting, learning difficulties, educational system, educational reform.

¹Contadora pública. Magíster en Administración. Facultad de Negocios, Gestión y Sostenibilidad. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Bogotá, Colombia. smondrag@poligran.edu.co

Introducción

El presente documento es resultado de un proyecto de investigación que se encuentra en desarrollo y que tiene como propósito determinar si el programa de Contaduría Pública Virtual del Politécnico Grancolombiano, a través de su gestión directiva, administrativa y académica, fomenta una educación inclusiva que contribuya con la inclusión social.

Esta investigación constituye un ejercicio de autoevaluación y diagnóstico frente a aspectos puntuales de política pública e institucional: de una parte, la necesidad de propender por espacios de «educación para todos» plasmada desde los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2014), que se condensa en la metodología de aplicación del Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES); y, de otra parte, el propósito institucional de contribuir a la inclusión social, enunciada desde la misión de la Institución de Educación Superior (IES) que se estudia.

Para abordar estos aspectos el artículo parte de la definición de educación, para inscribir dentro de ella el específico término de ‘educación inclusiva’. Se hace su separación del concepto de integración, tomando como referente la definición brindada por organismos internacionales que se consideran autoridades en materia educativa.

Se presenta la metodología, unidad de análisis, caso de estudio y herramientas utilizadas para calcular de forma puntual el Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES), y se comparten algunos resultados preliminares de su aplicación.

Finalmente se concluye que el proceso de inclusión se solidifica en el principio de equidad, resaltando que las diferencias no son responsabilidad de quienes las tienen; es tarea de la institución, las prácticas educativas y los materiales de apoyo, brindar las herramientas necesarias que satisfagan a todos los estudiantes. De tal forma que la institución y el entorno, reconozcan y respeten las diferencias de los estudiantes.

Educación inclusiva

Como punto de partida se considera relevante definir el concepto de ‘educación’ y de educación inclusiva. Si bien existe una amplia variedad de reflexiones alrededor del concepto ‘educación’, este trabajo se identifica con la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) de 1996, que señala que la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, porque en ella se involucrarán el desarrollo continuo de la persona y la sociedad.

En esta investigación se considera que la educación implica una vocación

de servicio y se constituye un acto de amor por la juventud. La educación tiene el poder de transformar la persona, la familia, la sociedad y el entorno. Al respecto, León (2007) señala que la educación debe facilitar al individuo una visión del mundo y de la vida, una concepción del conocimiento y de una forma de pensar, del futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas. «La educación forma al sujeto individual, subjetivo, responsable ante el mundo y del mundo que le han mostrado, enseñado» (p. 598).

Sin embargo, el modelo educativo tradicional no siempre garantiza este deber ser de la educación. Y lo anterior se da en una amplia gama de aspectos que desbordan el propósito de este documento. Por ello, aquí el análisis se concentra en uno: la diversidad.

Durante varias décadas el sistema se ha enfocado en ofrecer una educación que en el mejor de los casos reconoce las limitaciones físicas de algunos individuos y las emplea para explicar las dificultades que esos individuos experimentan en sus vidas. Se considera que es el individuo el que debe adaptarse en el modelo educativo. No obstante, la experiencia ha mostrado que la aplicación de este tipo de modelos genera más segregación y exclusión, y que se trata de sistemas educativos que no incluyen a los estudiantes sino que los integra.

En repuesta, surge el enfoque de educación inclusiva que parte de

reconocer que las características del propio sistema educativo pueden crear barreras al aprendizaje. Esto es así cuando, por ejemplo, los currículos están mal diseñados, los docentes están poco capacitados, los medios de instrucción son inapropiados, etc.

La educación inclusiva puede definirse como «educación para todos», concepto reconocido por primera vez en 1990 por la Unesco. Sin embargo, la realidad es que su definición ha pasado por diversos estadios. Su camino empezó con el vocablo ‘integración’, utilizado para enunciar el servicio que se debe prestar a las personas con necesidades educativas especiales (NEE), a quienes no debe excluirse del entorno en donde están los demás estudiantes. En su evolución conceptual fue llegando a contemplarse como algo más que un espacio, centrándose en brindar las mismas oportunidades a todos los estudiantes, reconociendo sus cualidades y haciendo de las diferencias oportunidades para aprender.

Es decir, la educación inclusiva va más allá de preocuparse por los estudiantes con necesidades educativas especiales. Va encaminada a atender la diversidad de género, de raza, jóvenes que viven en pobreza, desplazados, víctimas de la violencia, minorías étnicas, poblaciones ubicadas en regiones lejanas y demás poblaciones vulnerables, a los que no se les han brindado las oportunidades y el acceso a la educación, o que encuentran dificultad para aprender en los sistemas

tradicionales de formación, cuando el sistema logra llegar hasta ellos.

En este sentido no se trata solamente de adaptar las diferencias al modelo educativo actual. Es decir, no es solo un problema de adaptabilidad, sino que se tiene que favorecer un espacio de intercambio que fomente el diálogo y la comunicación convirtiéndose en un trabajo de todos los actores involucrados en el proceso. La educación inclusiva es:

Una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que estas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje. (Padilla, 2011, pág. 678).

La Unesco (2005) al respecto señala que:

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito 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. (p.14)

Ahora bien, resulta interesante acercarnos a la definición que sobre el tema brindan los marcos regulatorios educativos en Colombia. En el país, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reconoce como uno de los más grandes desafíos para la educación la necesidad de avanzar hacia un concepto de educación inclusiva que reconozca la atención personalizada a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los estudiantes. El Ministerio reconoce que «en particular en nuestra región los principales focos de atención promovidos por los sistemas educativos han estado fuertemente orientados a combatir las inequidades por la vía esencialmente de programas compensatorios atendiendo grupos vulnerables (la focalización de políticas)» (MEN, 2014, p. 14).

En ese avance hacia la maduración de las políticas que propendan por una educación inclusiva, es importante señalar que el MEN relaciona el concepto de inclusión con:

La capacidad de potenciar y valorar la diversidad, promover el respeto a ser diferente, lo cual implica aprender a vivir con los demás, y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos. Al trascender lo estrictamente académico y curricular para enfocarse en la constitución misma de lo social, la educación inclusiva tiene como objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema. (2013, p. 18)

Así la inclusión refleja un clamor por promover la equidad. De allí que deba ser una búsqueda constante para:

- a. Mejorar los mecanismos de enseñanza.
- b. Disminuir las barreras al aprendizaje.
- c. Adaptar el sistema educativo a la diversidad de los estudiantes, y no los estudiantes al sistema.
- d. Motivar a los actores del proceso educativo con un objetivo común y que los mueva el amor y el respeto.

En lo que respecta a la educación superior, la educación inclusiva implica revisar si los esquemas de organización curricular se basan en la sumatoria de asignaturas, con evidentes desconexiones con temas y contextos que son significativos para el aprendizaje. También requiere cuestionar las prácticas docentes y los roles que cumplen dentro del aprendizaje, preguntarse si sus métodos de enseñanza se basan en la simple transmisión de conocimientos, y en brindar información que la mayor parte de las veces dista de las expectativas y necesidades de la sociedad.

Así cobra sentido que «en educación superior no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo el que debe transformarse para atender

la riqueza implícita en la diversidad estudiantil» (MEN, 2014, p. 18).

Se resalta que el concepto de educación inclusiva va de la mano con el concepto de gestión inclusiva, relevante para las instituciones de educación superior. Al respecto, el desarrollo de este proceso educativo va de la mano con tres desafíos que la institución debe asumir:

- a) Sensibilización de la comunidad educativa sobre el concepto de educación inclusiva en el contexto universitario, en el marco de la política de educación superior inclusiva del MEN (2013); b) construcción del índice de inclusión de las IES como una herramienta que permite construir un diagnóstico sobre la gestión inclusiva de la universidad, y c) diseño e implementación de una política de educación superior inclusiva que se articule a los factores y características de los lineamientos de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (Arizabaleta y Ochoa, 2016, p. 43)

Dentro de las estrategias de inclusión social, la educación inclusiva es la que mayor impacto puede tener en la sociedad, pues el acto de excluir al otro es un problema relacionado con la educación. La reflexión sobre la importancia de actuar pensando en los demás es el fundamento de una sociedad incluyente y «ese pensamiento puede ser inculcado a partir de una política educativa inclusiva basada en un enfoque de derechos y de respeto por la diversidad y la participación» (MEN, 2014, p. 22).

Algunas directrices y regulaciones internacionales

A continuación, se comparten algunos aspectos contenidos en la amplia gama de regulaciones internacionales que, sobre la materia, se han promulgado a través de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de forma particular en la Unesco. Se podría decir que la educación inclusiva aparece por primera vez en la Regulación de los Derechos Humanos, promulgada por la ONU en 1948. En ella se defiende el derecho de todas las personas a una educación de calidad.

A partir de allí el concepto de educación inclusiva que hoy conocemos se ha alimentado y ha evolucionado a partir de las directrices recogidas en los diferentes debates y conferencias internacionales, celebradas desde 1948 acerca de la educación y los derechos humanos. A continuación, se hace mención a tres de ellas por considerarlas piezas clave en esta investigación.

El Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, celebrado en la ciudad de Jomtien y organizado por la Unesco en 1990, dio origen a la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. Allí por primera vez se hace alusión explícita a la obligación de ofrecer educación para todos y se resalta el compromiso que tienen las naciones de atender a las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta.

La Declaración de Dakar (2000, p. 9) resalta que «Jomtien inscribió el concepto de EPT (educación para todos) en los planes mundiales de desarrollo y creó en el mundo una mayor conciencia de importantes aspectos estratégicos, en particular la necesidad de centrar la atención en la educación de las niñas y mujeres».

En este devenir, el término educación inclusiva, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, aparece por primera vez en 1994, durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca. Allí «se habló por primera vez de un nuevo paradigma educativo llamado educación inclusiva, que está enmarcado en la búsqueda de sociedades incluyentes soportadas en la implementación de una filosofía de la inclusión en materia de procesos educativos» (MEN, 2016, p. 8).

En el año 2015 la Unesco realiza el Foro Mundial sobre Educación (Declaración de Incheón), impulsando a que todos los países caminen hacia una educación inclusiva. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible por la ONU recoge 17 objetivos de desarrollo. En su objetivo número 4: educación de calidad, busca garantizar la educación inclusiva como una educación equitativa y de calidad y además promover oportunidades de aprendizaje para todos.

Finalmente, la Unesco en 2017 publica la Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación,

destinada a ser una ayuda para que los países puedan incorporar en sus políticas educativas la inclusión y la equidad. Su objetivo es propiciar un cambio que elimine las barreras que impiden una educación de calidad y poder asegurar que todos los estudiantes sean vistos y participen por igual.

Avances locales en materia de regulación

En el caso colombiano, estos acuerdos internacionales despertaron interés y un mayor compromiso hacia la implementación de políticas que tendieran hacia la educación de todos los niños y generaran algún nivel de inclusión.

No obstante, lo anterior, la normatividad en Colombia que aboga por el derecho de la educación para todos, data desde nuestra carta magna, la Constitución Política de Colombia de 1991, donde, asimismo, se ampara a nivel educativo a las personas con discapacidad.

Ya en 1994 empieza a hacerse más visible la regulación de los temas educativos, con la creación de la Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación. Dicha ley estipula las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación.

El primer acercamiento concreto al tema de inclusión se realiza por parte del MEN, en el año 2006, cuando el Ministerio se propone implementar

el programa de formación Educación Inclusiva con Calidad. Fruto de este trabajo se publica en 2008 la guía “Índice de Inclusión”.

La Ley 1618 de 2013 delega al MEN la obligación de definir la política y reglamentar el esquema de atención educativa a población con necesidades educativas especiales, para fomentar el acceso y la permanencia educativa con calidad. En ese mismo año, el Ministerio publica los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva. Tres años después, en 2016, a raíz de trabajos profundos de investigación, en los que se contó con la ayuda de expertos internacionales como el profesor Meil Ainscow, autor del Index for Inclusion, Artemi Sakellariadis y Clementina Acedo, directora del International Bureau of Education de la Unesco, el MEN presenta el Índice de Inclusión para Educación Superior (INES).

Metodología

El proceso investigativo es inseparable de la vida misma, y cuando se aplica al tema educativo «conlleva, además de un interés y una necesidad, una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos, más allá de lo meramente evidente» (Pereira, 2011, pág. 11).

Para el fenómeno que se pretende estudiar, el de la educación inclusiva en un programa particular, se destaca el valor de acercarse a la temática a través de:

Datos empíricos, objetivos y cuantitativos, recogidos a través de procedimientos de medición muy elaborados y estructurados y con diseños de investigación controlados que permitan generalizar las conclusiones obtenidas en una muestra o grupo de sujetos a toda una población con un cierto margen de error. (Martínez, 2007, p. 31)

Por ello, el enfoque investigativo del presente trabajo es cualitativo, y se va a desarrollar a través de un estudio de caso, cuyo propósito es determinar el Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES) del programa de Contaduría Pública Virtual del Politécnico Grancolombiano, utilizando el conjunto de instrumentos que para tal fin estableció el Ministerio de Educación Nacional. Se escoge este tipo de investigación porque se trata de un estudio limitado a un solo objeto de investigación: el programa, con el fin de conocer a profundidad la situación actual de su capacidad para atender a la diversidad. Diversidad que se entiende desde la necesidad que tiene la educación de desarrollar currículos que respeten y valoren cualquier tipo de diferencias (género, religión, cultura, raza, posibilidades de aprendizaje, formas de aprendizaje, etc.).

Unidad de análisis

La unidad de análisis del estudio de caso es el Programa de Contaduría Pública, modalidad virtual, de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. La parte sustancial

de la investigación se trabajará con una muestra estadística tomada de la población de estudiantes, docentes y directivos del programa.

Descripción del estudio de caso

El programa de Contaduría Pública Virtual del Politécnico Grancolombiano es uno de los 13 programas de Contaduría Pública que se ofrecen en el país bajo la modalidad virtual (según información consultada en el primer semestre de 2018 en SNIES). Creado en el año 2008, cuenta al segundo semestre de 2018 con 3968 estudiantes matriculados y con 1940 egresados, a 2018 (datos del Departamento de Inteligencia Competitiva del Politécnico Grancolombiano). Los estudiantes están ubicados principalmente en la ciudad de Bogotá (58,3 %) y en el departamento de Antioquia (11 %). El restante 30,7 % se encuentra distribuido por todos los departamentos de Colombia.

Es de resaltar que por la facilidad de cobertura que ofrece la modalidad, el programa tiene en sus manos el potencial para llegar a cualquier rincón y materializar la misión del Politécnico Grancolombiano, que tiene como fin:

Contribuir a la inclusión social y al desarrollo de la nación, a través de programas en toda la cadena de formación que se distingan por su calidad y pertinencia y el desarrollo de proyectos de extensión e investigación aplicada, fundamentados en los valores institucionales con el firme

propósito de buscar la excelencia académica. (PEI Proyecto Educativo Institucional, 2014, p. 8)

Efectivamente la educación es un «instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, porque en ella se involucran el desarrollo continuo de la persona y la sociedad» (Delors, 1996, p. 7). En este contexto en el que el Politécnico destaca desde su misión la intención de contribuir a la inclusión social, la educación inclusiva constituye la estrategia central para luchar contra la exclusión (MEN, 2014). La educación inclusiva es la capacidad que tiene el sistema educativo para adecuarse a las particularidades de cada estudiante, lo que significa que es el sistema el que tiene que adaptarse al estudiante, y no al revés.

Desde los lineamientos de política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional, se resalta la necesidad de que las universidades revisen a profundidad sus currículos para que respondan mejor a la diversidad de perfiles de los estudiantes, así como a la necesidad de darle al estudiante su propio espacio de aprendizaje y desarrollo, y apoyarlo a través de múltiples estrategias pedagógicas que potencien sus propios objetivos y proyectos.

Surge así la necesidad de desarrollar un proceso de autoevaluación a la gestión del currículo del programa, conocer la percepción de la comunidad académica

sobre el carácter inclusivo del modelo educativo y la metodología.

Diseño e instrumentos de investigación

El presente documento es resultado de una investigación de diseño transversal, en la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2014), en la medida que el propósito principal es identificar en qué condiciones se encuentra el programa con respecto a la atención a la diversidad en un momento puntual del tiempo. Por ende se trata de una investigación no experimental.

Para ello se utiliza la herramienta metodológica elaborada por el Ministerio de Educación Nacional en (MEN) el Índice de Inclusión de la Educación Superior (INES), que busca llegar a resultados cualitativos y no pretende evaluar a la institución, sino que permite vislumbrar las condiciones de las instituciones frente a la educación inclusiva. Ello siempre teniendo en la mira la generación de una educación de calidad. La noción de inclusión que se trabaja en el INES es la de «un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades» (Booth y Ainscow, 2004, p. 9)

El índice se calcula a partir de los resultados recopilados en un cuestionario formado por 25 indicadores agrupados en indicadores de existencia, indicadores de frecuencia e indicadores

de reconocimiento. Estos indicadores se evalúan en la siguiente escala (ver tabla 1):

Tabla 1.
Escala de evaluación por tipo de indicador

Tipo de indicador	Escala
Indicadores de existencia	Existe y se implementa
	Existe y no se implementa
	No existe
Indicadores de frecuencia	No sabe
	Siempre
	Algunas veces
Indicadores de reconocimiento	Nunca
	No sabe
	Sí
	No
	No sabe

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

Estos indicadores están relacionados con el modelo de acreditación institucional (autoevaluación de alta calidad) del Consejo Nacional de Acreditación que maneja el país, y sus 12 factores de evaluación (ver tabla 2)

Tabla 2.
Indicadores que componen el INES

Factor	Indicador del INES
1 Misión y proyecto institucional	1.1. Barreras para el aprendizaje y la participación
	1.2. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva
2 Estudiantes	2.1. Participación de estudiantes
	2.2. Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para los estudiantes

Factor	Indicador del INES
3 Profesores	3.1. Participación de docentes
	3.2. Docentes inclusivos
4 Procesos académicos	4.1. Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular
	4.2. Evaluación flexible
5 Visibilidad nacional e internacional	5.1. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales
	5.2. Relaciones externas de profesores y estudiantes
6 Investigación y creación artística y cultural	6.1. Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva
	6.2. Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural
7 Pertinencia e impacto social	7.1. Extensión, proyección social y contexto regional
	7.2. Seguimiento y apoyo a vinculación laboral
8 Procesos de autoevaluación y autorregulación	8.1. Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva
	8.2. Estrategias de mejoramiento
	8.3. Sistema de información inclusivo
9 Organización, administración y gestión	9.1. Procesos administrativos y de gestión flexibles
	9.2. Estructura organizacional
10 Planta física y recursos de apoyo académico	10.1. Recursos, equipos y espacios de práctica
	10.2. Instalaciones e infraestructura
11 Bienestar institucional	11.1. Programas de bienestar universitario
	11.2. Permanencia estudiantil
12 Recursos financieros	12.1. Programas de educación inclusiva sostenibles
	12.2. Apoyo financiero a estudiantes

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

El cuestionario que busca evaluar la percepción de los encuestados se tiene en tres versiones, una para estudiantes, otra para administrativos y otra para docentes.

La información recopilada a través de los instrumentos se utiliza para calcular el índice, y en el proceso los resultados obtenidos se triangulan con la información documental (proyecto educativo institucional, proyecto educativo del programa, estatuto docente, reglamento de estudiantes, políticas, reglamentos y lineamientos) de la institución y del programa.

Para el cálculo del Índice se utiliza el modelo análisis de correspondencias múltiples (ACM), para reducir la amplitud de las matrices obtenidas y poder agrupar datos que tienen atributos cualitativos.

A continuación, se exponen de forma muy general las etapas y procesos que componen el cálculo del INES.

El índice propone una ruta metodológica que está formada por 3 etapas. En primer lugar, se inicia con una contextualización, en la que se hacen los procesos de promoción-planeación, sensibilización-capacitación, exploración-análisis. En esta primera etapa se construye y se socializa el índice. Para el cálculo del índice, se aplica la herramienta de recolección de información (cuestionario) a la muestra de docentes, estudiantes y administrativos.

Luego viene la etapa de la estabilización, que tiene tres momentos, la viabilidad política y financiera, definición de criterios del plan de mejoramiento y aplicación del plan de mejoramiento. Finalmente, la IES pasará a la etapa de la profundización,

en la que se hará el seguimiento al plan de mejora, la articulación de procesos, sostenibilidad y articulación de la herramienta al sistema de acreditación del CNA.

Plan de muestreo

La aplicación del instrumento de recolección a docentes y directivos se realiza con el 100 % de ellos, según indicaciones del Ministerio de Educación Nacional.

La selección de la muestra de estudiantes se hace a través del criterio estadístico de confiabilidad del 95 %. En el caso del programa objeto de estudio, la muestra a trabajar es de 162 estudiantes, en atención a los rangos establecidos por el Ministerio de Educación, con un margen de error del 7,5 %.

Resultados preliminares

Al momento de presentación de este documento, el índice de inclusión para la educación superior (INES) se encuentra en proceso de construcción. La aplicación de los distintos formularios y la revisión documental se realizó en el primer semestre de 2018. En este momento se está desarrollando el proceso estadístico de construcción.

No obstante, lo anterior, se poseen las tablas de frecuencia, en las cuales se establecen los porcentajes de respuesta para el programa en cada una de las categorías de los indicadores que conforman cada uno de los 12 factores del CNA. Ello, triangulado con la información documental de la

institución, permite dar una mirada preliminar sobre las condiciones de educación inclusiva en las que se encuentra actualmente el programa. De estos hallazgos iniciales, se comparten en esta sección los aspectos relacionados con los seis primeros factores del CNA. Estos son misión y proyecto institucional, estudiantes, profesores, procesos académicos, visibilidad nacional e internacional, y espacios de investigación e innovación.

Factor Misión y Proyecto Educativo Institucional

Este primer factor se encuentra formado por los indicadores barreras para el aprendizaje y la participación e identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva (ver tabla 3).

Tabla 3.
Factor 1. Misión y Proyecto Institucional

Factor 1. Misión y proyecto institucional			
a. Barreras para el aprendizaje y la participación			
Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe
91,0 %	0,7 %	3,0 %	3,2 %
b. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva			
Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe
67,0 %	17,2 %	4,7 %	11,2 %

Fuente: elaboración propia

En cuanto al primer indicador se aprecia que el 91 % del programa considera que la institución cuenta con una política clara que permite conocer y eliminar las barreras para el aprendizaje

y la participación, en términos de acceso, permanencia y graduación. El 3,0 % considera que las políticas no existen, mientras que el 3,2 % expresa su desconocimiento al respecto. En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Plan de desarrollo, se pueden apreciar estos aspectos a través de la construcción de la misión. El modelo del INES invita a incluir en la misión y en el PEI las seis características de la educación inclusiva, las cuales son participación, pertinencia, calidad, equidad, interculturalidad y diversidad. En el caso de la institución, su PEI contempla dentro de sus principios la mayor parte de estos aspectos, por lo que efectivamente existen las políticas y la comunidad percibe que se cumplen.

Los resultados del segundo indicador podrían marcar pautas de mejora en los procesos de autoevaluación. Al indagar si la institución identifica la diversidad estudiantil, caracteriza sus particularidades y pone énfasis en aquellas que más podrían ser excluidas por el sistema, el 67 % manifiesta que se hace siempre y el 17,2 % que se hace algunas veces. Se resalta el porcentaje de desconocimiento frente a estos ejercicios, pues el 11,2 % señala no saber.

Al hacer el ejercicio de triangulación, con los documentos de registro y control de los estudiantes, la sistematización del proceso de admisión, los reportes al SNIES y reportes de permanencia y bienestar universitario, se aprecia que los procesos sí se realizan. En

el caso de la modalidad virtual, en el momento en que los estudiantes ingresan a la institución, se aplica un cuestionario de caracterización. Se tienen implementados mecanismos para frenar la deserción estudiantil, que ha venido disminuyendo en los últimos años, pasando del 30 % en 2013 al 18 % en 2017. El programa puede revisar con mayor profundidad el uso que se está haciendo de la caracterización inicial, para verificar que sí conduzca a procesos que conviertan en prioridad a los estudiantes más propensos de ser excluidos del sistema.

Factor estudiantes

Como se puede apreciar en la tabla 4, en este factor se evalúan dos indicadores: a) participación de estudiantes y b) admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes.

Tabla 4.
Factor 2. Estudiantes

Factor 2. Estudiantes			
a. Participación de estudiantes			
Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe
92,6 %	3,9 %	0,2 %	3,2 %
b. Admisión, permanencia y sistema de estímulos			
Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe
90,5 %	4,5 %	0,2 %	4,9 %

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en los indicadores de este factor permiten

evidenciar que los estamentos encuestados perciben que la institución cuenta con políticas que faciliten la participación de todos los estudiantes en los procesos académicos y administrativos y que estas políticas se implementan. Solo el 3,2 % manifiesta no saber dar una respuesta, y el 3,9 % considera que, si bien la política existe, no se implementa en la institución. Cuando se contrastan estos resultados con el reglamento de los estudiantes y el documento de acuerdo de órganos de participación de la institución, se observa que las políticas efectivamente existen. El proceso de implementación ha sido un poco más lento, pero se muestran avances en él.

Sobre el segundo indicador de este factor, se tienen en cuenta como documentos asociados los procesos de admisión, estatutos de becas, préstamos y estímulos, que reposan en los documentos institucionales y que se consideran apoyos a la permanencia estudiantil. El 90,5 % del programa manifiesta si existen y se implementan los mecanismos y procesos que facilitan el acceso y la permanencia de los estudiantes. El 4,5 % considera que, si bien existen, el programa no los implementa, y el 4,9 % manifiesta no saber si ellos existen.

En ambos indicadores el porcentaje que considera que no existen estos elementos es del 0,2 %, situación que se deba probablemente a desconocimiento de los estudiantes.

Factor profesores

Está conformado por dos indicadores: participación de docentes, y docentes inclusivos (ver tabla 5).

Tabla 5.
Factor 3. Profesores

Factor 3. Profesores			
a. Participación de docentes			
Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe
87,7 %	0,9 %	0,2 %	11,2 %
b. Docentes inclusivos			
Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe
74,5 %	12,0 %	0,0 %	13,5 %

Fuente: elaboración propia

El 87,7 % de la muestra programa opina que existen y se implementan las políticas que facilitan la participación de todos los docentes en los procesos académicos y administrativos. El 0,9 % considera que existen, pero no se implementan y el 11,2 % manifiesta no saber. Este resultado es interesante si se analiza por cada actor pues mientras los administrativos y docentes consideran en un 100 % que la política existe y se implementa, solo el 63,2% de los estudiantes opinan lo mismo. El 33,5 % de los estudiantes dice no saber si ese tipo de políticas existen (ver anexo).

En el segundo indicador, la pregunta gira alrededor de los mecanismos que tiene el docente en el programa para poder participar en los procesos de docencia, investigación y extensión y a la vez transformar las prácticas pedagógicas y valorar la diversidad de los estudiantes como parte del proceso educativo.

Al evaluar este indicador del factor, los resultados son aún más dicentes. Ello dado que el 74,5 % del programa opina que la institución siempre genera los mecanismos para que sus docentes puedan ser inclusivos, mientras que un 12 % opina que esto es así solo algunas veces, y el restante 13,5 % manifiesta no saber con qué frecuencia se dan estos mecanismos y espacios. Cuando el análisis se desagrupa por actor, se encuentra que el 100 % de los administrativos considera que la institución siempre genera los mecanismos, mientras que el 72,7 % de los docentes piensa la mismo, y el 50,8 % de los estudiantes manifiesta su acuerdo con la afirmación de que siempre se generan estos mecanismos. En el caso de los estudiantes el 40,5 % dice no saber si la institución los genera. Mientras que en el caso de los docentes el 27,3 % considera que algunas veces se tienen esos mecanismos (ver anexo).

Factor procesos académicos

En relación con este factor, en el cálculo del Índice se indaga por la interdisciplinariedad y flexibilidad del currículo, y por los mecanismos de evaluación de los procesos académicos (ver tabla 6).

Tabla 6.
Factor 4. Procesos académicos

Factor 4. Procesos académicos			
a. Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular			
Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe
74,5 %	19,9 %	3,6 %	2,0 %
b. Evaluación flexible			
Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe
71,0 %	1,4 %	20,8 %	6,8 %

Fuente: elaboración propia

En el primer aspecto, el 74,5 % señala que la institución siempre cuenta con currículos flexibles e interdisciplinarios, que contienen elementos que propician el aprendizaje, el desarrollo de capacidades, potencialidades y competencias en medio de la diversidad estudiantil. Asociado a este indicador, el modelo invita a la triangulación con las mallas, lineamientos de metodología, evaluación de los planes de estudio y planes de trabajo, que para el caso particular del programa se tienen, actualizan y aplican inmersos en el sistema de educación virtual que maneja la institución.

En cuanto a las herramientas de evaluación flexible que reconocen las particularidades, potencialidades y competencias en los procesos académicos, el 71 % considera que existen y se implementan. El 20,8 % son categóricos al afirmar que no existe, y el 6,8 % prefiere manifestar que no sabe. El sistema de evaluación de virtual si bien está parametrizado según las tipologías de los módulos, es en sí mismo lo suficientemente flexible, como para permitirle al estudiante acercarse a la evaluación desde los ambientes en los que se desarrolla su cotidianidad, así como para adecuarse a acontecimientos inesperados como enfermedades y desastres naturales.

Factor visibilidad nacional e internacional

Asociado a este factor del CNA, se plantean dos indicadores específicos de inclusión, ambos de reconocimiento

(ver tabla 7). Primero, la inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales, y segundo, las relaciones externas de profesores y estudiantes.

Tabla 7.

Factor 5. Visibilidad nacional e internacional

Factor 5. Visibilidad nacional e internacional		
a. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales		
Sí	No	No sabe
91,4 %	0,7 %	7,9 %
b. Relaciones externas de profesores y estudiantes		
Si	No	No sabe
88,6 %	2,2 %	9,2 %

Fuente: elaboración propia

Como primera medida, se toma la percepción de los encuestados sobre el hecho de que la institución, para sus procesos académicos sí tome como referencia las tendencias, estado de avance de la profesión, los criterios de calidad aceptados por las comunidades académicas nacionales e internacionales, y a su vez que estimule el contacto con miembros reconocidos de esas comunidades y se promueva la cooperación con instituciones y programas en el país y en el exterior. El 91,4 % considera que sí lo hace, el 7,9 % no sabe, y el 0,7 señala que no se hace.

En el segundo caso se evalúa si se promueve la interacción con otras instituciones del nivel nacional e internacional, y se coordina la movilidad de profesores y estudiantes, con enfoque inclusivo y propósitos académicos. A este respecto, el 88,6 % considera que sí se fomentan este tipo de interacciones, el 2,2 % considera que no se hace y el

9,2 % desconoce si se hace o no en la institución y en el programa.

Al contrastarlo con la información documental se aprecia que desde el programa en su modalidad virtual recientemente se está incursionando en proyectos nacionales e internacionales con enfoques inclusivos.

Factor espacios de investigación e innovación

En esta temática de investigación e innovación, se encuentran los indicadores, investigación, innovación y creación artística, y articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación (ver tabla 8).

Tabla 8.
Factor 6. Espacios de investigación e innovación

Factor 6. Espacios de investigación e innovación			
a. Investigación, innovación y creación artística			
Sí	No	No sabe	
65,5 %	32,7 %	1,8 %	
b. Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación			
Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe
66,6 %	27,2 %	0,4 %	5,8 %

Fuente: elaboración propia

La percepción del 65,5 % de los actores es que la institución cuenta con grupos y programas de investigación relacionados con la educación inclusiva. El 32,7 % considera que no existen, y el 1,8 % no sabe si existen. La institución cuenta con un Observatorio de Educación, que trabaja en temáticas relacionadas, y el presente trabajo es fruto de un proyecto de investigación

desarrollado en la misma temática, como parte del grupo de Investigación de la Facultad de Negocios, Gestión y Sostenibilidad.

Lo anterior va de la mano con el segundo indicador de este factor. El 66,6 % de la muestra de encuestados dice que la institución desarrolla en sus investigaciones temáticas propias de la educación inclusiva y que promueve estrategias enmarcadas en sus principios. El 27,2 % señala que algunas veces se manejan estos temas, y el 5,8 % manifiesta no saber.

En este campo particular de investigación, al hacer el análisis documental con las políticas de investigación, los bancos de proyectos aprobados y las publicaciones, se puede apreciar que sí se abordan estas temáticas, especialmente en los últimos años, si bien ellas no son el centro de la investigación de los distintos grupos de investigación. Se aprecia un gran interés por estos temas en los grupos asociados a las Ciencias Sociales y en el Observatorio de Educación.

Conclusiones

Generar prácticas educativas inclusivas que se centren en educar desde la diversidad es un desafío que tienen todos los países del mundo. La educación inclusiva es hoy un modelo que defiende la equidad, que trabaja por respetar la diversidad en una sociedad intercultural. Acogiendo a los estudiantes, docentes y padres de familia en aras de facilitar el aprendizaje con la colaboración de todos.

Ya es un avance que hoy la inclusión sea vista como el instrumento principal que garantiza en igualdad de condiciones las oportunidades en el acceso al sistema educativo y a recibir una educación de calidad para todos sin acepción alguna. Aunque hoy parezca una paradoja, para llegar a este concepto se trasegó un largo camino donde hubo rechazo hacia las diferencias, exclusión que hoy debemos convertir en una oportunidad latente de inclusión.

Para que se siga avanzando hacia una educación inclusiva, las políticas educativas deben estar reflejadas en el buen diseño de las prácticas educativas. Estas deben implementarse para que promuevan la participación de todos los protagonistas de la sociedad educativa. Adicionalmente, las instituciones deberán desarrollar las políticas específicas que dirijan los objetivos para incentivar la inclusión en la planificación y en los métodos de enseñanza.

Construir instituciones interculturales inclusivas es un proceso que necesita instrumentos, como guías, cambios en el diseño del currículo, el apoyo y promoción desde la dirección y los docentes, para generar una nueva cultura que sea sostenible. Aunque el camino por recorrer todavía es muy largo, es cuestión de ir tejiendo paso a paso una educación que, sin importar, qué, cómo, dónde o para quiénes, realmente sea un proceso de formación inclusivo, tomando conciencia de la existencia de la diversidad y de su vital importancia en la sociedad.

Como parte de estos procesos, la aplicación del INES, del Ministerio de Educación Nacional, ayuda a enriquecer los ejercicios de autoevaluación que se realizan en el interior de los programas académicos. Esto es así, pues el índice permite analizar las barreras en la oferta educativa de las Instituciones de Educación Superior, que enfrentan los estudiantes en condición de vulnerabilidad. Al mismo tiempo, permite identificar las buenas prácticas que se pueden adelantar para disminuir la exclusión.

En el caso de estudio presentado, los análisis preliminares muestran resultados positivos en materia de inclusión, pero también oportunidades para seguir avanzando en la temática. En el lado de los avances, todo parte de las políticas institucionales que permiten conocer y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, en términos de acceso, permanencia y graduación. Resalta el reconocimiento que la comunidad académica hace de su existencia y aplicación.

Sobresale también que el Proyecto Educativo de la Institución, contemple dentro de sus principios institucionales las características de una educación inclusiva, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Estas características se concretizan en la misión de la Institución, y en la puesta en ejecución de esta.

En aras de aprovechar herramientas institucionales, como las pruebas de caracterización que se hacen con los

estudiantes de la modalidad virtual, el programa puede avanzar en el camino de la educación inclusiva, usándolas para afianzar procesos que conviertan en prioridad a los estudiantes más propensos de ser excluidos del sistema.

La institución promueve la participación de sus docentes en los procesos académicos y administrativos. El currículo del programa se percibe como interdisciplinario y flexible, y contiene elementos que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de capacidades y competencias en medio de la diversidad estudiantil.

Sin embargo, convendría revisar por qué un porcentaje significativo de

docentes y estudiantes no perciben que la institución brinde los espacios para que sus docentes puedan ser inclusivos.

Aún queda camino por recorrer para lograr que la inclusión permee las actividades investigativas y se convierta en tema central de la investigación educativa y que logre trascender hacia una investigación inclusiva. Aun así, los avances en esta materia también son dicentes. Al momento de elaborar este documento, la investigación en educación inclusiva es tema de trabajo de varios grupos de investigación, desde distintas perspectivas. La metodología del Ministerio y la aplicación del INES se está haciendo en todos los programas de la institución.

Anexo

Tabla. 9
Frecuencia de respuesta por actor de la muestra

FACTOR 1. MISIÓN Y PROYECTO INSTITUCIONAL								
	Barreras para el aprendizaje y la participación				Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva			
	Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe	Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe
Estudiantes	82.2%	2.2%	0.0%	9.7%	46.5%	15.1%	4.9%	33.5%
Profesores	90.9%	0.0%	9.1%	0.0%	54.5%	36.4%	9.1%	0.0%
Administrativos	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%
FACTOR 2. ESTUDIANTES								
	Participación de estudiantes				Admisión, permanencia y sistema de estímulos			
	Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe	Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe
Estudiantes	87.0%	2.7%	0.5%	9.7%	80.5%	4.3%	0.5%	14.6%
Profesores	90.9%	9.1%	0.0%	0.0%	90.9%	9.1%	0.0%	0.0%
Administrativos	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%
FACTOR 3. PROFESORES								
	Participación de docentes				Docentes inclusivos			
	Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe	Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe
Estudiantes	63.2%	2.7%	0.5%	33.5%	50.8%	8.6%	0.0%	40.5%
Profesores	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	72.7%	27.3%	0.0%	0.0%
Administrativos	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%
FACTOR 4. PROCESOS ACADÉMICOS								
	Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular				Evaluación flexible			
	Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe	Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe
Estudiantes	82.7%	9.7%	1.6%	5.9%	81.1%	4.3%	3.2%	11.4%
Profesores	90.9%	0.0%	9.1%	0.0%	81.8%	0.0%	9.1%	9.1%
Administrativos	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	50.0%	0.0%
FACTOR 5. VISIBILIDAD NACIONAL E INTERNACIONAL								
	Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales			Relaciones externas de profesores y estudiantes				
	Sí	No	No sabe	Sí	No	No sabe		
Estudiantes	74.1%	2.2%	23.8%	65.9%	6.5%	27.6%		
Profesores	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%		
Administrativos	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%		
FACTOR 6. ESPACIOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN								
	Investigación, innovación y creación artística			Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación.				
	Sí	No	No sabe	Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe	
Estudiantes	55.7%	5.4%	38.9%	68.1%	13.5%	1.1%	17.3%	
Profesores	90.9%	0.0%	9.1%	81.8%	18.2%	0.0%	0.0%	
Administrativos	50.0%	0.0%	50.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	

Fuente: elaboración propia

Referencias Bibliográficas

- Arizabaleta, S., y Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 41-52.
- Booth T y Ainscow M (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión en castellano Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) *Ley general de Educación*. (Ley 115 de 1994). DO: 41.214
- Congreso de Colombia. (junio de 2013) *Ley estatutaria de discapacidad*. (Ley 1618 de 2013)
- Constitución política de Colombia Modelo de cita: [Const.] (1991) 2da Ed. Legis
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. (2014). *PEI Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: POLI.
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educere*, 595-604.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de centros educativos*. Madrid: Farero S.A.
- MEN. (2008) *Índice de inclusión*. Recuperado de: http://colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf
- MEN.(2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*. Recuperado de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-de-politica-de-educacion-superior-inclusiva>
- MEN. (2014). *Lineamientos de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: MEN.

- MEN. (2016). *Índice de inclusión para educación superior (INES)*. Bogotá: MEN
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15-29.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*, Jomtien, Tailandia. Francia: UNESCO
- UNESCO. (2000). *Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos*. Dakar, Senegal.
- UNESCO (2000). *Informe Final. Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar, Senegal. Francia: UNESCO
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>)
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheón y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Incheón, Corea. Francia: UNESCO
- UNESCO (2017) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia: UNESCO