

# Educación inclusiva en instituciones de básica secundaria del municipio de Malambo-Atlántico, Colombia

Inclusive Education in Basic Secondary Institutions of the Municipality of Malambo-Atlántico, Colombia

**SHIRLEY ISABEL BARREIRO NOVOA<sup>1</sup>**

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO, COLOMBIA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2730-6523](https://orcid.org/0000-0002-2730-6523)

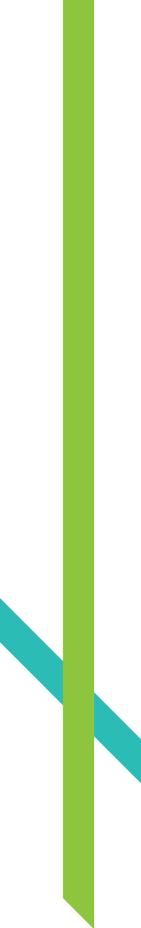
---

<sup>1</sup> Correo electrónico: shirlybarreiro@mail.uniatlantico.edu.co

## Resumen

El presente artículo pretende brindar al lector un análisis sobre los procesos de inclusión en instituciones del departamento del Atlántico, específicamente en el municipio de Malambo, cómo los docentes y directivos de instituciones educativas utilizan la herramienta del índice de inclusión en sus procesos educativos en poblaciones diversas, identificando aspectos curriculares para el diseño de estrategias que busquen promover la inclusión de estos estudiantes. La investigación se realiza bajo los esquemas del paradigma empírico analítico. Como instrumentos y técnicas de recolección de datos cuantitativas fueron empleadas la observación y la aplicación de cuestionarios. Como hallazgo se observa que en las instituciones de Malambo se están llevando a cabo algunas acciones inclusivas. Sin embargo, la gestión académica, directiva y administrativa presenta índices de inclusión más bajos, por lo cual se propone realizar un proceso de reestructuración en la relación con su entorno, en el manejo de los recursos, la formación de alianzas y el diseño de planes para preparar a la comunidad de docentes y directivos para brindar una educación apropiada que garantice el ingreso, permanencia, promoción y egreso de las personas con discapacidad.

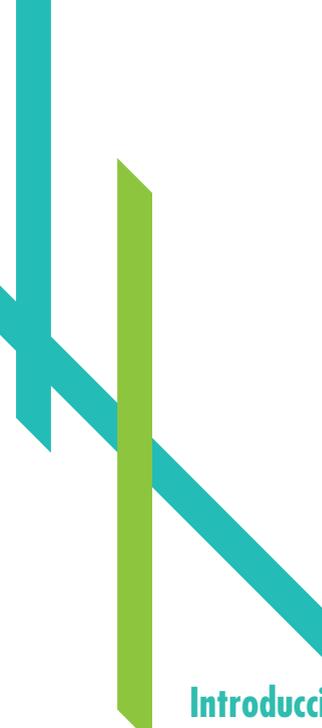
**Palabras clave:** educación inclusiva, índice de inclusión, gestión educativa



## Abstract

This article aims to provide the reader with an analysis of the inclusion processes in institutions of the department of Atlántico, specifically in the municipality of Malambo. In addition, it also addresses how teachers and administrators in educational institutions use the inclusion index tool as part of their educational processes with a varied educational population in order to identify curricular aspects for the design of strategies that seek to promote the inclusion of these students. The research is carried out under an analytical empirical paradigm. Observation and questionnaires were used as instruments and techniques for collecting quantitative data. It was found that some inclusive actions are being carried out at schools in Malambo. However, academic, directive and administrative management presents lower inclusion rates, for which it is proposed to carry out a contextualized restructuring process in relation to resource management, the establishment of alliances and the design of plans in order to help the community of teachers and managers in providing an appropriate education that guarantees the entry, permanence, promotion and success of people with disabilities.

**Keywords:** inclusive education, inclusion index, educational management



## Introducción

En tiempos pasados, desde el modelo médico se consideraba a las personas con discapacidades como incapaces, únicamente por presentar algún tipo de alteración o limitación. No obstante, el concepto de discapacidad ha evolucionado y actualmente el modelo social de comprensión de la discapacidad considera que el entorno en el que se encuentre la persona tiene un papel importante en este progreso.

Sin duda alguna, en los últimos tiempos la pregunta por la inclusión educativa de personas con discapacidad en Colombia ha cobrado mucha importancia, ya que la discapacidad refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. La Organización Mundial de la Salud (2011) calcula que

más de mil millones de personas en el mundo, es decir, un 15 % de la población mundial están aquejadas por la discapacidad en alguna forma. Tienen dificultades importantes para funcionar entre 110 millones (2,2 %) y 190 millones (3,8 %) personas mayores de 15 años. Eso no es todo, pues las tasas de discapacidad están aumentando debido, en parte, al envejecimiento de la población y al aumento de la prevalencia de enfermedades crónicas. (p. 7)

Es por esta razón que hoy en día se empieza a hablar de la educación inclusiva, la cual busca transformar todos los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumno. Lo anterior, en coherencia con el derecho a la educación, dado que todas las personas, sin distinción de género, origen étnico, situación económica, física, cognitiva, sensorial o social tienen derecho a la educación. Cabe resaltar, además, que se hace necesario tener en cuenta el incremento en la población con discapacidad que se ha podido apreciar con el pasar del tiempo.

Según el DANE (2005), en el país hay aproximadamente 2,6 millones de personas con discapacidad, las cuales representan el 6,4 % de la población colombiana. De cada 100 colombianos, 43,5 tienen limitaciones permanentes, lo que refleja un incremento notable frente a la prevalencia del 1,8 % según el censo de 1993. Informes más recientes, como el de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) de 2010, mencionan que este porcentaje asciende al 7 %, es decir, que más de 3 millones de colombianos viven en esta condición.

De esta manera, se observa que el incremento de esta población a nivel mundial es cada vez es más notable, situación que no es ajena a Colombia ni tampoco al departamento del Atlántico.

Según el DANE, en el año 2010 la población con discapacidad en el departamento alcanzaba las 22 958 personas, de las cuales 14 905 corresponden a los 22 municipios. De acuerdo con la información recibida por parte del Ministerio de Salud y Protección Social, según los avances del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad en el departamento del Atlántico, esta población es de 19 970 personas con corte a mayo de 2013; para el 2014 se proyectan 37 160 personas, con un 26,9 % pendientes de registrar, para un total de 47 156 personas. (Gobernación del Atlántico, 2016, p. 25)

En Malambo, Atlántico, la población es de 101 280 habitantes (DANE, 2005). Según el informe del Plan de Desarrollo de 2016-2019 de la Alcal-

día de Malambo, se notifica que, para el año 2015 en la base de datos de matrícula de la Secretaría de Educación de Malambo se registran 1001 individuos como población con necesidades educativas específicas, es decir, el 6.7 %. Los mayores tipos de discapacidad que se identifican en la población matriculada son la discapacidad intelectual, el síndrome de Down y la baja visión diagnosticada.

No obstante, cabe resaltar que la información acerca del proceso de educación inclusiva en este municipio del Atlántico es muy limitada y como es de conocimiento general se sabe que actualmente las personas con discapacidad siguen sufriendo la opresión y la discriminación que recae sobre lo considerado “diferente”, de acuerdo con el paradigma dominante de la “normalidad” (Carbonell *et al.*, 2007).

Teniendo en cuenta esta visión educativa, resulta importante referir el planteamiento de una educación para todos asumida desde la educación inclusiva, que se caracteriza por ofrecer oportunidades de acceso y permanencia en los procesos educativos a aquellas personas que presentan algún tipo de condición o situación especial, y como resalta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, diseñada para brindarles las herramientas y preparación para la vida diaria (UNESCO, 2017). Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) enfatiza en la promoción de los aprendizajes necesarios para el desarrollo personal y la participación en la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, es de vital importancia tener un conocimiento amplio y conciso sobre las características básicas de las personas con discapacidad, no sin antes mencionar el papel fundamental que juegan los docentes y directivos de las instituciones educativas en este proceso. Por ello, Fernández (2013, citado por Martín *et al.*, 2017) afirma que:

254

El maestro es el elemento clave para llevar a cabo las transformaciones que la escuela necesita destacando que este es un buen avance, pues en épocas anteriores solo se realizaban cambios en

los elementos del currículo sin considerar que el docente es quien pone en marcha cualquier modificación que se desee realizar. (Desarrollo, párr. 29)

Así pues, es el docente quien tiene el banderín del proceso educativo del estudiante por ser el primer actor que estimula la motivación y promueve en ellos los valores de la igualdad, el respeto y la inclusión.

Por lo tanto, se asume que “la disposición y preparación profesional del profesorado es decisiva para la puesta en práctica de cualquier proyecto educativo, más aún cuando tenga elementos novedosos y complejos en comparación con las prácticas educativas tradicionales (Martín *et al.*, 2017, Introducción, párr. 25).

En este orden de ideas, en el panorama internacional España refiere que en muchos casos a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales se les proporciona un tratamiento asistencial debido al desconocimiento o falta de preparación del personal docente para atender a la diversidad, por lo que existe la necesidad de que estos sean conocedores de estrategias de intervención que den una respuesta educativa a las demandas de los estudiantes.

En coherencia a lo antes mencionado, el logro de una educación inclusiva lleva implícita la formación docente como principio que avala la necesidad de ofrecer oportunidades a los docentes de contar con herramientas idóneas para llevar adelante una atención a la diversidad de manera eficaz, que trascienda lo meramente asistencial y sea capaz de alcanzar la inclusión y el avance tanto cognitivo como emocional de los estudiantes implicados en los procesos educativos.

No obstante, la incorporación de los alumnos con discapacidades en el sistema educativo ha constituido un desafío para las escuelas, pues estas deben reorganizarse para cumplir con los indicadores de inclusión. Por ello, se hace necesaria la indagación sobre los procesos inclusivos en el

municipio de Malambo a fin de que se atienda la diversidad y se reduzcan las deficiencias en el proceso educativo.

Por tal motivo, el análisis de esta problemática se llevó a cabo motivado por el interés social de tener un mayor conocimiento actualizado no solo de la población con discapacidad, sino del rol que están cumpliendo los docentes y directivos en el entorno educativo, además de comprender cómo se están llevando a cabo los procesos de educación inclusiva para lograr así la comprensión global de su situación y facilitar una posterior planificación de las medidas de prevención, asistencia, rehabilitación y creación de servicios en todos los niveles. En ese sentido, este artículo tiene como propósito analizar el proceso de educación inclusiva desde la perspectiva docente en el municipio de Malambo.

A su vez, se inserta la necesidad de profundizar en un proceso de investigación que permita generar resultados pertinentes para la construcción de un modelo didáctico para el fortalecimiento de la educación inclusiva en instituciones de educación de básica secundaria en el departamento del Atlántico, Colombia, desde el cual se reorienta cada proceso educativo con una visión renovada y transformadora donde el docente planifique, organice y evalúe la puesta en marcha de fundamentos y principios incluyentes que sean impulsados mediante estrategias didácticas que abarcan tanto el contexto institucional como el familiar y el comunitario.

A partir del marco descrito, se abre paso a la construcción de posibilidades desde la conjugación de la teoría con la realidad expresada por cada institución educativa objeto de estudio, por lo que cada aspecto, lineamiento o estrategia propuesta resultar pertinente, pues responde a un punto clave del conocimiento precisado en torno a la educación inclusiva que, en su conjunto, permite el abordaje pedagógico desde su complejidad.

256

En atención a la situación antes expuesta, y como forma de orientar la investigación, surge el siguiente interrogante en el proceso educativo inclusivo de este municipio: ¿De qué manera se están llevando a cabo los procesos de educación inclusiva en el municipio de Malambo?

## Desarrollo

### Educación inclusiva

Los procesos inclusivos empiezan a llevarse a cabo poco a poco a partir del siglo XIX, cuando se empezó a aceptar en las escuelas a personas con discapacidad visual y auditiva. Esto le permitió a Vygotsky darse cuenta de que los procesos de aprendizaje en los niños son más efectivos a través del juego que de las formas tradicional

De esta manera, Édouard Séguin fue el primer médico en interesarse en la rehabilitación de las personas con discapacidad dado que la observación le permitió darse cuenta de que mediante la educación y a través del juego estas personas desarrollan o mejoran habilidades (Calvo, 2009). La segunda persona en interesarse en la educación de las personas con discapacidad fue Bomeville, un médico que construyó la primera institución médico-pedagógica dirigida a las personas con discapacidad.

Consecuente a lo anterior, el mismo autor antes mencionado afirma, que María Montessori comprendió que la deficiencia mental no era un problema solamente médico, sino pedagógico, y creó la escuela ortofrénica, donde daba libertad para el juego con base en el entrenamiento de las sensaciones táctiles, cinestésicas y el dibujo libre. Tiempo después se conoció que solo había centros especializados en la educación de personas con discapacidad o algún trastorno, conocidos como “escuelas o instituciones especiales”, en las cuales se les enseñaba a los niños actividades básicas cotidianas, se les brindaban terapias según sus necesidades, y en algunos casos, se les enseñaba algún arte a los más grandes para que pudiesen desenvolverse en la sociedad y tener independencia.

Hoy en día la educación especial —compuesta por esos centros enfocados en atender la discapacidad de forma exclusiva— ha ido desapareciendo dado que la UNESCO estableció unos lineamientos que han sido acogidos a nivel mundial en relación con la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad, apuntando a que estos individuos puedan llevar

un estilo de vida que les permita realizar actividades como los demás, pero con las adecuaciones pertinentes según sea la condición. Como resultado, las escuelas deben aceptar entre su alumnado a todas las personas sin discriminar por raza, condición social, cultural, religiosa, o si se tiene alguna discapacidad o trastorno. Por supuesto, estas escuelas deben realizar los ajustes necesarios en el currículo según las características y la diversidad del alumnado.

En la actualidad, en Colombia todos los niños —sin importar su situación social, procedencia, cultura, discapacidad física, sensorial, psíquica, cognoscitiva, emocional o con capacidad intelectual excepcional—, cuentan con el derecho a la educación, es decir, con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tal como se ve reflejado en el artículo 67 de la Constitución, donde se habla del derecho a la educación y en la Ley 115 de febrero 8 de 1994, en el capítulo 1, artículo 46, referido a la inclusión educativa.

La inclusión no solo le compete a la legislación colombiana, sino que va acorde con un sistema ya establecido por organizaciones internacionales como la ONU y promulgadas por la UNESCO. El concepto de educación inclusiva se define como

un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE), 2008, p. 8)

Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular la educación para todos los niños y niñas. 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. Más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, la educación inclusiva 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. Como resalta la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE) (2008), “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 el entorno de aprendizaje” (p. 8).

En este sentido, la educación inclusiva busca promover la participación y el desarrollo académico y social de la población con discapacidad, teniendo en cuenta la relación con su entorno y buscando un beneficio para todos con el fin apuntar a la educación para todos. Para esto es necesario una capacitación continua por parte de los docentes ya que ellos juegan un papel importante en este proceso, debido a que son los principales encargados de promover y ejecutar los procesos de educación inclusiva.

### **Dimensiones de la educación inclusiva**

Según el Índice de inclusión de Booth *et al.* (2000), la inclusión y la exclusión se abordan a partir de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros educativos, las cuales se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica.

**Crear culturas inclusivas:** Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma 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 centro y en su quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa (Booth *et al.*, 2000).

**Elaborar políticas inclusivas:** Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que “apoyo” son todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas (Booth *et al.*, 2000).

**Desarrollar prácticas inclusivas:** “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 “orquestrar” 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.*, p. 18).

Siendo coherentes con las premisas planteadas en este artículo, es importante señalar otro concepto que sirve de soporte en el análisis de procesos educativos concernientes a la población en mención.

### Gestión educativa

260

La gestión educativa es entendida como un proceso organizado orientado a la optimización de procesos y proyectos de las instituciones con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan (Rico, 2016). Teniendo en

cuenta lo anterior, se puede decir que la gestión educativa es parte fundamental del proceso de mejoramiento de una institución, para que en este se preste una educación de calidad y se logren alcanzar los altos niveles de aprendizaje que se tienen previstos.

Tal como lo postulan Martín *et al.* (2013, citados por Surco, 2018), desde la gestión académica se realizan “un conjunto de actividades encaminadas a facilitar la transformación de las condiciones institucionales con espíritu de renovación e investigación, en búsqueda de soluciones a los problemas o necesidades identificadas durante el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje” (Introducción, párr. 2).

La gestión educativa es abordada en cada institución a partir de diferentes criterios, ya que estos van encaminados a las necesidades educativas resultantes de la comunidad, más las exigencias legales de cada gobierno, pero siempre con un mismo enfoque. Por lo tanto, es definida por Blanco & Quesada (s. f., citados por Surco, 2018) como

un elemento vital para la organización y la calidad de desempeño de cualquier institución, en donde se sitúan dispositivos como el clima organizacional, el liderazgo y los conductos gubernamentales; con estos elementos, la gestión logra ser un proceso necesario, adecuado y relevante para la movilidad de toda institución. Bajo estos criterios que conceptualizan la gestión y la organización de las instituciones, y considerando que todos los procesos que emergen de ellas deben estar encabezados por personas capaces de dirigir, proponer, liderar y gestionar, de tal manera que se generen resultados que cumplan con los objetivos propuestos institucionalmente, es en este sentido que la gestión facilita la obtención de resultados adecuados y, desde luego, la implementación de planes de mejoramiento para la siguiente planeación. (Gestión educativa, párr. 4)

Al respecto, los participantes que hacen parte de la gestión educativa deben estar al tanto de todos los criterios y dinámicas que se llevarán a cabo para el mejoramiento de cada proceso. Es por ello que la gestión

(administración) de la formación docente es tan relevante y de vital importancia, debido a que estos son los principales protagonistas en este proceso. Por lo tanto, deben estar capacitados de manera que sean factores de cambio y puedan suplir las necesidades de la comunidad. Por su parte, Betancourt (2002, citado por Rico, 2016) establece la gestión educativa como

un proceso en el que se comparten responsabilidades y obligaciones administrativas, decisorias, ejecutorias, de control y vigilancia permanentes, encaminadas a un constante mejoramiento de la educación impartida por el Estado desde sus distintas instituciones públicas y privadas, atendiendo a requerimientos socioeconómicos, políticos, jurídicos, histórico culturales, de distintos entornos, organizados dentro de los parámetros establecidos por el sistema educativo. (Gestión educativa, párr. 5)

En coherencia con lo anterior, según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Beltrán (2016) caracteriza la gestión en las organizaciones educativas escolares desde cuatro campos de acción:

*La gestión académica:* Que se encamina en lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional, retomando los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

*La gestión administrativa y financiera:* Área en la que se realizan los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano y la parte financiera y contable.

*La gestión de la comunidad:* Referida a las relaciones de la institución con la comunidad, la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales.

*La gestión directiva:* Área que se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma, es posible que el rector o director y su equipo directivo organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución. (La gestión directiva y la administración educativa, párrafos 2-5)

Por lo tanto, Rico (2016) afirma que

la gestión educativa en este ámbito contribuye a la optimización de procesos académicos, pedagógicos, investigativos, administrativos y financieros, al igual que abre nuevos espacios de interacción con otros contextos educativos que pueden enriquecer los procesos internos. (La gestión educativa en las instituciones, párr. 5)

Desde la perspectiva de los objetivos, este artículo se orientó epistemológicamente bajo el paradigma empírico-analítico, el cual juega un papel fundamental en el análisis de la realidad global objetiva del proceso de educación inclusiva de las personas con discapacidad del municipio de Malambo, a través de datos observables empíricos y objetivos orientados a nuevos resultados.

De esta manera, Filstead (1986, citado por Inche *et al.*, 2003) define el paradigma empírico analítico como “una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales” (p. 51). En este mismo contexto, se sigue en un enfoque cuantitativo. Para Ruiz & Ispizúa (2016),

la investigación cuantitativa se basa en el uso de técnicas estadísticas para tratar la información obtenida sobre algún tema de interés en la población que se está estudiando. Este modelo parte del principio de que las partes representan el todo, y que estudiando cierto número de sujetos (muestra) se puede caracterizar a una población en su conjunto. (p. 93)

De lo anterior, se puede considerar que el enfoque cuantitativo es idóneo en este proceso de investigación dado que busca analizar y medir la realidad objetiva a través de datos concretos acerca de los procesos de educación inclusiva con personas con discapacidad. Además, por medio de instrumentos que hacen parte del enfoque cuantitativo, permite comprobar si se están llevando a cabo estos procesos y de qué manera se está implementando la educación inclusiva en las personas con discapacidad en Malambo.

En concordancia con la ruta trazada en la investigación, se busca comprender la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes, personas o grupos que funcionan en el presente (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018). La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho y su principal característica es la de presentarnos una explicación correcta teniendo en cuenta que este tipo de investigación interpreta lo que es.

De esta manera, dentro de los instrumentos utilizados en la presente investigación se encuentra la observación, que Hernández Sampieri *et al.* (2014) definen como un “método de recolección de datos consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de variables y subvariables” (p. 260). Esta investigación se realizará de forma indirecta dado que su único objetivo es recoger la información del trabajo propuesto.

Además, se aplicaron cuestionarios que Archenti (2007, citado por Pozzo *et al.*, 2018) “refiere a sondeos o encuestas –en el mismo nivel– como un método utilizado para recolectar datos sobre actitudes, creencias u opiniones a través de cuestionarios estandarizados” (p. 2).

Partiendo de lo anterior y respondiendo al objetivo general y objetivos específicos, se aplicó un (1) instrumento llamado *Índice de Inclusión*, que

cuenta con dos cuestionarios: el primero va dirigido a padres y estudiantes, y el segundo a directivos, docentes y administrativos. Este es un instrumento que permitirá medir el proceso educativo en cuanto a la inclusión educativa.

Cada cuestionario posee preguntas cerradas con opción múltiple y única respuesta. El diseño de las opciones de respuesta está basado en una escala tipo Likert, que busca medir la actitud de las personas frente a un acontecimiento o fenómeno previamente presentado. La escala de Likert asume que la fuerza e intensidad de la experiencia es lineal. Por lo tanto, va desde un total acuerdo a un desacuerdo, asumiendo que las actitudes pueden ser medidas.

De acuerdo con los alcances de este artículo, se seleccionó una muestra correspondiente al Instituto Julio Verne (privado) y a la Institución Educativa Distrital Alberto Pumarejo sede 1 y sede 2 (públicas), orientada a comprender cómo se están llevando a cabo los procesos de inclusión en Malambo tanto en instituciones públicas como en instituciones privadas.

**Tabla 1. Muestra**

<b>Docentes Julio Verne</b>	<b>Directivos Julio Verne</b>	<b>Docentes Alberto Pumarejo</b>	<b>Directivos Alberto Pumarejo</b>
11	1	11	1
	<b>Total</b>	24	

**Fuente:** Elaborada por la autora.

## Resultados

El presente análisis se hace con base en los resultados arrojados luego de la aplicación de los cuestionarios en el municipio de Malambo según lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), permitiendo así cuantificar en qué estado se encuentra la gestión educativa (directiva, administrativa, académica, comunitaria) y detallar el nivel de percepción y apropiación que tiene la comunidad de docentes y directivos en sus distintas sub-áreas de gestión.

A continuación, se expondrán los gráficos correspondientes al área de gestión académica, a la gestión directiva, a la gestión administrativa, a la gestión de la comunidad y al índice global de la institución, todos con rangos de 0.0 hasta 4.0. La interpretación de los resultados se apoya en los criterios de análisis expuestos en la guía de inclusión (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

**Tabla 2. Gestión directiva**

Gestión Directiva	Docentes	Directivos	Promedio Resultados para cada proceso	Promedio de Resultados en cada área
Procesos y áreas				
A.1 Direccionamiento Estratégico y Horizonte Institucional	3,55	3,5	3,52	
A.2 Gerencia estratégica	3,29	2,7	2,99	
A.3 Gobierno Escolar	3,24	3,79	3,51	
A.4 Cultura Institucional	3,09	3,17	3,13	
A.5 Clima Escolar	3,45	3,69	3,57	
A.6 Relaciones con el entorno	2,31	2,75	2,53	
<b>TOTAL, AREA</b>	<b>3,15</b>	<b>3,26</b>	<b>3,21</b>	

**Fuente:** Elaborada por la autora.

Según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (2008), los resultados del índice en este rango (3,21) indican que “con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión y son conocidas por todos los integrantes de la comunidad educativa” (p. 36).

Se evidencia una percepción positiva por parte de los docentes y directivos dado que las escuelas del municipio de Malambo admiten a toda la población del sector sin discriminación, las IE articulan en el PEI los planes para la atención de la diversidad, e invitan a la comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia facilitando el aprendizaje y participación de toda la población.

Sin embargo, en las preguntas asociadas al componente de las relaciones con el entorno —compuesto por padres de familia, autoridades educativas, otras instituciones, sector productivo—, tanto docentes como directivos presentan rangos más bajos dado que las instituciones educativas investigadas implementan escasas estrategias para conocer el entorno familiar de los estudiantes, acciones que resultan de gran importancia para la eliminación de barreras de aprendizaje, participación y convivencia. Por otro lado, las instituciones no establecen alianzas con el sector productivo, las cuales se consideran necesarias para el fortalecimiento de la propuesta educativa inclusiva y la proyección de los estudiantes en el mundo laboral.

**Tabla 3. Gestión académica**

Gestión académica	Docentes	Directivos	Promedio Resultados para cada proceso	Promedio de Resultados en cada área
Procesos y áreas				
B.1 Diseño pedagógico	3	3,67	3,33	
B.2 Práctica pedagógica	2,77	3,25	3,01	
B.3 Gestión de Aula	3,19	3,38	3,28	
B.4 Seguimiento académico	3,09	3,42	3,25	
<b>TOTAL AREA</b>	<b>3,01</b>	<b>3,43</b>		<b>3,22</b>

**Fuente:** Elaborada por la autora.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2008), los resultados del índice en este rango (3,22) indican que “con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión y son conocidas por todos los integrantes de la comunidad educativa” (p. 36).

Al analizar la gestión académica, se evidencia que frecuentemente tanto docentes como directivos apoyan en las acciones del diseño curricular, gestión de aula y seguimiento académico. Sin embargo, en el componente de práctica pedagógica se evidencia el puntaje más bajo por parte de los docentes, lo cual demuestra que sus acciones en este componente —el cual tiene como objetivo facilitar a cada estudiante los recursos necesarios para la preparación para la vida y el trabajo— son escasas. Así pues, estas acciones incumplen con uno de los principios de la educación inclusiva: favorecer las trayectorias educativas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para su ingreso, permanencia, promoción y egreso en el sistema educativo (James & Forbes, 2018).

**Tabla 4. Gestión administrativa**

Gestión Administrativa	Docentes	Directivos	Promedio Resultados para cada proceso	Promedio de Resultados en cada área
<b>Procesos y áreas</b>				
C.1 Apoyo a la gestión académica	3,31	3	3,16	
C.2 Administración de la planta física y de los recursos	2,70	3,25	2,98	
C.3 Administración de servicios complementarios	1,14	2	1,57	
C. 4 Talento Humano	3,00	3,55	3,28	
C.5 Apoyo financiero	1,91	3,5	2,70	
<b>TOTAL AREA:</b>	<b>2,41</b>	<b>3,06</b>		<b>2,74</b>

**Fuente:** Elaborada por la autora.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2008), los resultados del índice en este rango (2,74) indican que “en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa” (p. 36).

Los resultados del área de gestión administrativa evidencian un porcentaje bajo en las preguntas asociadas a la administración de los recursos, la cual corresponde al mantenimiento de la planta física y la adquisición, suministro y dotación de los recursos para el aprendizaje. Esto se evidencia debido a que las instituciones no cumplen con la normativa sobre la accesibilidad física, e igualmente no hay un uso equitativo de los espacios para los estudiantes. Por otro lado, las instituciones cuentan con escasas acciones orientadas a la administración de los servicios complementarios, que tiene como objetivo satisfacer las necesidades de los estudiantes que más lo requieren. Asimismo, el componente de apoyo financiero, que corresponde al presupuesto, es el de menor promedio. Cabe añadir que hay que tener presente que los niveles de la gestión administrativa están relacionados directamente con los niveles de la educación inclusiva.

**Tabla 5. Gestión comunitaria**

Gestión de la comunidad	Docentes	Directivos	Promedio Resultados para cada proceso	Promedio de Resultados en cada área 
<b>Procesos y áreas</b>				
D.1 Accesibilidad	3,32	4	3,66	
D.2 proyección a la comunidad	3,08	3,67	3,37	
D.3 Participación y convivencia	2,79	3,33	3,06	
D.4 prevención de riesgos	2,34	3,17	2,75	
<b>TOTAL AREA</b>	<b>2,88</b>	<b>3,54</b>		<b>3,21</b>

**Fuente:** Elaborada por la autora.

Los resultados del índice en este rango (3,21) indican que “con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión y son conocidas por todos los integrantes de la comunidad educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 36). Lo anterior evidencia que existe una percepción positiva por parte de docentes y directivos frente a la gestión comunitaria, la cual es de gran importancia en el proceso de inclusión educativa dado que a través de esta se establece el modo en que la institución se relaciona con la comunidad de la que también es parte, relación que busca conocer y comprender las necesidades y demandas de esta (Apaza, 2018).

## Propuestas

La aplicación del índice de inclusión en las instituciones de Malambo demostró que con frecuencia en las diferentes áreas se están realizando las respectivas acciones inclusivas para la atención a la diversidad. Sin embargo, se observó que, en el área de gestión directiva, en la cual se encuentran las preguntas asociadas al componente de las relaciones con el entorno, —compuesto por padres de familia, autoridades educativas, otras

instituciones, sector productivo—, tanto docentes como directivos presentan rangos más bajos. Es necesario, entonces, que las instituciones educativas coordinen esfuerzos entre el establecimiento y otros estamentos para cumplir su misión y lograr los objetivos específicos de su PEI y su plan de mejoramiento, el cual debe ir enfocado en el bienestar de los alumnos, su motivación hacia el aprendizaje, la eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación, la convivencia y el manejo de conflictos y casos difíciles (Peña & Parra, 2019).

Hay que destacar que el proceso de educación inclusiva y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes es una labor compartida entre la familia, la escuela y las comunidades. Las familias y las comunidades son el primer contexto en el que se desarrollan los niños, por lo que ejercen una gran influencia en este proceso. En consecuencia, se deben formar alianzas a través de la escuela que faciliten la consecución de los objetivos de las instituciones, en este caso, lograr el éxito pedagógico y la convivencia.

Por otro lado, las instituciones educativas están insertas dentro de una comunidad productiva. Por este motivo, estas deben recibir el apoyo en dichos sectores con el propósito de aprovechar todos sus recursos y experiencias que permitan direccionar y fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes.

Por su parte, los resultados del área de académica evidenciaron que las acciones de los docentes en este componente, que tiene por objetivo facilitar a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo, son escasas. En coherencia con lo propuesto por James & Forbes (2018), el docente debe proporcionar a las niñas, niños y jóvenes herramientas para que accedan al servicio, conocimiento, habilidades, aptitudes y valores que les permitan continuar su formación a través de su vida. Lo anterior, es posible a través de:

- El diseño de planes y acciones que permitan identificar y desarrollar las potencialidades individuales de los estudiantes,

estructurados en la formación de valores, conocimiento, encaminadas siempre a la construcción de su proyecto de vida.

- El establecimiento de metodologías que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes a partir de su propio contexto con el fin de proporcionarle conocimientos y herramientas necesarias que le permitan interactuar con el medio social y la realización de su potencial.
- La escogencia de un modelo didáctico y estrategias pedagógicas que desarrollen en el estudiante un pensamiento enfocado en lo crítico, lo social, lo cultural, lo ético y lo tecnológico.

Por otro lado, el área de gestión administrativa evidencia puntajes muy bajos en los recursos de los servicios complementarios. Cabe resaltar que la gestión administrativa debería facilitar los recursos necesarios para dar respuesta a la diversidad de necesidades, pues en esa medida se eliminan las barreras de aprendizaje que tienen los estudiantes independientemente de su condición a través de la movilización de recursos (Ainscow, 2001).

## Discusión y conclusión

Tobón *et al.* (2015, citados por Hernández & Tobón, 2016) afirman lo siguiente:

Cuando se habla de inclusión educativa nos remitimos a temas de gran interés y relevancia no solo en el ámbito educativo, sino también a nivel de sociedad. En una sociedad como la actual, donde el conocimiento, las tecnologías y la innovación juegan un papel crucial en la formación de los individuos, es pertinente una educación con una visión de inclusión y atención de las diversas necesidades, a partir de las cuales se logre configurar un proyecto ético de vida que contribuya al desarrollo social y económico, la sustentabilidad ambiental y la calidad de vida. (p. 399)

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta los resultados del índice, se puede decir que en las instituciones de Malambo se están presentando los procedimientos correspondientes desde la gestión educativa para prestar el servicio de educación inclusiva. Sin embargo, tomando como referencia los resultados de cada gestión —con promedios que permiten concluir que se está cumpliendo con la mayoría de sus funciones teniendo en cuenta las necesidades de la población—, se observa un desbalance en cuanto a las estrategias o procesos que se deben llevar a cabo para la permanencia y el surgimiento de estos estudiantes en el proceso educativo. Sobre este asunto, es importante resaltar el manejo que se le está dando a los recursos desde la gestión administrativa, —encargada de manejar todo lo concerniente a recursos físicos de la institución— y desde la gestión académica, encargada de manipular los ya existentes, los cuales juegan un papel importante al momento de hablar de inclusión

Por su parte, Rodríguez (2009) plantea que los docentes juegan un papel fundamental y decisivo en el proceso de la inclusión educativa, vienen a ser los protagonistas al igual que sus alumnos y “deben contar con competencias profesionales diversas para una sociedad que cambia rápidamente. Por lo tanto, se requiere un docente capaz de desenvolverse en escenarios complejos y que acceda y emplee las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (p. 105).

Así mismo, los resultados que arroja la gestión académica demuestran la necesidad de un fortalecimiento en el desarrollo de la práctica pedagógica por parte de los docentes, debido a que esta debilidad trunca el proceso del estudiante de una forma u otra, ya que dicho componente es el que facilita los recursos necesarios en la preparación de la vida y el trabajo. De tal manera, se puede inferir que el rol del docente es fundamental en este proceso, ya que es la persona que tiene conexión directa con el estudiante.

Por lo tanto, es adecuado hablar de la gestión administrativa y mostrar su íntima relación con los déficits presentados en la gestión académica, ya que la falta en el desarrollo de la práctica pedagógica se presenta como consecuencia de los problemas presentados en relación con el mantenimiento

de la planta física, la adquisición, el suministro y la dotación de recursos para el proceso de aprendizaje, así como una falla en el componente de apoyo financiero correspondiente al presupuesto.

En virtud de lo anterior, se afecta la permanencia de la población con discapacidad en las instituciones del municipio de Malambo, pues como menciona Castillo (2016), “la inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa” (p. 3). Es decir, uno de los pilares de la inclusión es la potencialización de los recursos para la educación, ya sean físicos o virtuales, los cuales son de gran utilidad al momento de enseñar a la población teniendo en cuenta sus diferentes habilidades y necesidades, lo cual es la base para favorecer el proceso de los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, tomando como referencia los datos presentados en la gestión directiva y recurriendo a lo propuesto por Hernández & Tobón (2016), se puede asegurar que, para llevar a cabo un proceso de inclusión de forma favorable, se debe ir más allá del espacio educativo.

Finalmente, se debe resaltar que la educación inclusiva es un proceso que abarca todas las gestiones y sus debidos procesos. Se puede decir que es una pirámide que tiene varias estaciones con diversas responsabilidades para un mismo fin. De esta manera, si alguno de estos procesos falla, los demás no fluirán de manera armónica.

Como se ha evidenciado, luego de aplicar y analizar la información sobre el índice de inclusión se pudo obtener información importante entre la que destaca el poco conocimiento del “índice de inclusión”, lo que impide a las instituciones guiar, apoyar y/o evaluar el proceso de la inclusión educativa y promover mejoras en el sistema educativo. Este resultado revela la necesidad de implementar procesos de capacitación y sensibilización sobre el índice de inclusión y cada una de sus dimensiones por parte del Ministerio de Educación Nacional, lo que seguramente ayudará a reducir barreras en el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad.

Asimismo, se evidenció que, si bien existe un esquema estructurado de atención a la diversidad en cuanto al acceso o ingreso de estudiantes con discapacidades, en lo relacionado con la práctica pedagógica de los docentes se evidencia una carencia en las acciones encaminadas a facilitar a cada estudiante los recursos necesarios para la preparación para la vida. Tal como se plasma en el Decreto 1421 de 2017, en el párrafo 2:

Si en el proceso educativo se evidencia la necesidad de promover alternativas orientadas al desarrollo de habilidades para la vida o la formación vocacional, la entidad territorial certificada contará con proyectos específicos dentro o fuera de la institución educativa, que respondan a sus características descritas en el PIAR, con aliados como el SENA, el sector salud o con otros actores para gestionar la implementación de un proceso más pertinente a sus características. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 9)

Igualmente, se evidenciaron distintas barreras de infraestructura en una de las escuelas, lo que hace que su accesibilidad sea limitada. Rivera (s. f., citado por CAF – Banco de Desarrollo de América Latina, 2016) afirma que

La mejora de las condiciones físicas de las escuelas tiene una relación tan estrecha con el aprendizaje como la que tienen otros insumos educativos incluyendo el ambiente familiar, la motivación, los buenos maestros, bibliotecas, las tecnologías o los servicios para los estudiantes. (¿Qué hace que una infraestructura escolar pueda considerarse de calidad?, párr. 4)

En Colombia, según el Decreto 1421 el tema de la infraestructura educativa es responsabilidad de los establecimientos educativos públicos y privados. Se hace necesario, entonces, “reportar a la entidad territorial certificada en educación correspondiente, en el caso de los establecimientos educativos oficiales, las necesidades en infraestructura física y tecnológica, para la accesibilidad al medio físico, al conocimiento, a la información y a la comunicación a todos los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 10).

## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Alcaldía de Malambo. (2016). Plan de Desarrollo Municipal de Malambo (2016-2019) “Para seguir avanzando”. <https://www.malambo-atlantico.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/Plan%20de%20Desarrollo%20-%20Para%20Seguir%20Avanzando%202016%20-2019.pdf>
- Apaza, F. (2018). Gestión comunitaria y clima organizacional en la Institución Educativa de Educación Básica Especial “Don José de San Martín” – Cusco [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/33267>
- Beltrán, M. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE, Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo*, 7(13), 562-589.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. [http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE\\_INCLUSION.pdf](http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf)
- CAF – Banco de Desarrollo de América Latina. (2016). *La importancia de tener una buena infraestructura escolar*. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2016/10/la-importancia-de-tener-una-buena-infraestructura-escolar/>
- Calvo, À. C. M. (2009). La pedagogía y la medicina en los inicios de la educación especial ochocentista: Francia, Alemania y España. En M. Reyes Berruero Albéniz & S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 311-322). Universidad Pública de Navarra.

- Carbonell, M., Rodríguez Zepeda, J., García Clarck, R. R. & Gutiérrez López, R. (2007). *Discriminación, igualdad y diferencia política*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (México D.F.).
- Castillo, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 264-275.
- DANE. (2005). Censo General 2005. Discapacidad. Personas con limitaciones permanentes. <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/discapacidad.pdf>
- Gobernación del Atlántico. (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2019 “Atlántico Líder”*. <http://52.224.107.178/pdf/atlantico.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. D. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed). McGrawHill.
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Hernández, H. & Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420.
- Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M., Vizcarra, J. & Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial Data*, 6(1), 23-37.
- James, N. & Forbes, M. (2018). *Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2926#:~:text=http%3A//hdl.handle.net/11323/2926>
- Martín, D. M., González, M., Navarro, Y. & Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. Guía y herramienta. <https://>

[www.soachaeducativa.edu.co/phocadownloadpap/estudiantes discapacidad/GuiaYHerramientaDeInclusion.pdf](http://www.soachaeducativa.edu.co/phocadownloadpap/estudiantes discapacidad/GuiaYHerramientaDeInclusion.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO - OIE. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* [Conferencia Internacional de Educación]. [http://www.ibe.unesco.org/file-admin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/file-admin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)

Organización Mundial de la Salud - OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)

Peña, E. D. J. & Parra, M. C. (2019). *La gestión directiva para la resignificación del currículo* [Tesis doctoral, Universidad de la Costa]. <http://hdl.handle.net/11323/5780>

Pozzo, M. I., Borgobello, A. & Pirella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e046.

Rico, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70.

Rodríguez, H. J. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. En M. A. Casanova & H. J. Rodríguez (Coords.), *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 99-128).

Ruiz, H. & Izpizúa, S. (2016). *Metodología de la investigación social I*.

Surco, D. (2018). Gestión académica y desempeño docente según los estudiantes de una universidad privada en Lima, Perú. *Industrial Data*, 21(1).

UNESCO. (2017). La UNESCO avanza la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Grupo de Trabajo de la UNESCO. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030\\_Brochure\\_SP.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf).