

**FORTALECIMIENTO DE LA GESTIÓN ESCOLAR INCLUSIVA EN LAS  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DE MONTELÍBANO, CÓRDOBA,  
COLOMBIA**

**STRENGTHENING INCLUSIVE SCHOOL MANAGEMENT IN RURAL EDUCATIONAL  
INSTITUTIONS OF MONTELÍBANO, CÓRDOBA, COLOMBIA**

**Autor: <sup>1</sup>Jorge Alberto Ortega.**

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8405-4079>

<sup>1</sup>E-mail de contacto: [jorgeortega.est@umecit.edu.pa](mailto:jorgeortega.est@umecit.edu.pa)

Afiliación: <sup>1</sup>\*Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia e Innovación Tecnológica UMECIT, (Panamá)

Artículo recibido: 2 de Septiembre del 2024

Artículo revisado: 3 de Septiembre del 2024

Artículo aprobado: 9 de Octubre del 2024

<sup>1</sup>Administrador Financiero graduado de la Universidad de Córdoba, (Colombia). Magister en Educación de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales, (Chile). Doctorante en Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia e Innovación Tecnológica UMECIT. Panamá

### **Resumen**

El objetivo del trabajo presentado fue el análisis de las percepciones y experiencias de la comunidad educativa de las instituciones rurales de Montelíbano, Córdoba, respecto de la implementación de prácticas inclusivas, identificando los desafíos y oportunidades que enfrentan en la gestión de sus escuelas y proponer estrategias para fortalecerla, este estudio adoptó un enfoque fenomenológico descriptivo que permitió comprender como los participantes perciben la inclusión en las escuelas, se recopiló información muy detallada a través de entrevistas en profundidad, grupos focales y observación participante, lo que reveló las tensiones y desafíos que enfrentan los maestros y directivos al implementar políticas de inclusión. Uno de los hallazgos más significativos fue el fuerte compromiso de la comunidad educativa con la promoción de prácticas inclusivas, aunque también se identificaron desafíos importantes relacionados con la capacitación docente continua y la falta de recursos adaptados a las necesidades especiales, otro aspecto central fue la falta de comunicación efectiva entre los niveles educativos y la inexistencia de estrategias específicas para involucrar a las familias en los procesos de inclusión, finalmente se señaló que a pesar de las limitaciones que enfrentan las instituciones educativas, el compromiso de los docentes tiene bases sólidas, siempre que se

fortalezcan las redes de apoyo y se proporcione la formación adecuada, esto proporcionará un terreno fértil para que la gestión escolar avance hacia un modelo más inclusivo, demostrando que los problemas pueden resolverse aumentando la cohesión institucional y la apertura a experiencias de aprendizaje innovadoras.

**Palabras clave: Educación Inclusiva, Gestión Escolar, Ruralidad, Prácticas Inclusivas, Estrategias inclusivas.**

### **Abstract**

The objective of the presented work was the analysis of the perceptions and experiences of the educational community of rural institutions in Montelíbano, Córdoba, regarding the implementation of inclusive practices, identifying the challenges and opportunities they face in the management of their schools and proposing strategies. To strengthen it, this study adopted a descriptive phenomenological approach that allowed us to understand how participants perceive inclusion in schools. Very detailed information was collected through in-depth interviews, focus groups and participant observation, which revealed the tensions and challenges faced by teachers and directors when implementing inclusion policies. One of the most significant findings was the strong commitment of the educational community to promoting inclusive practices, although important challenges related to continuous teacher training and the lack of resources

adapted to special needs are also identified. Another central aspect was the lack of effective communication between educational levels and the lack of specific strategies to involve families in inclusion processes, it was finally pointed out that despite the limitations faced by educational institutions, the commitment of teachers has solid foundations, as long as support networks are strengthened and adequate training is provided, this will provide fertile ground for school management to move towards a more inclusive model, demonstrating that problems can be solved by increasing institutional cohesion and openness to innovative learning experiences.

**Keywords: Inclusive Education, School Management, Rurality, Inclusive Practices, Inclusive Strategies.**

### **Sumário**

O objetivo do trabalho apresentado foi a análise das percepções e experiências da comunidade educativa das instituições rurais de Montelíbano, Córdoba, em relação à implementação de práticas inclusivas, identificando os desafios e oportunidades que enfrentam na gestão das suas escolas e propondo estratégias. Para o fortalecer, este estudo adotou uma abordagem fenomenológica descritiva que permitiu compreender como os participantes percebem a inclusão nas escolas professores e administradores na implementação de políticas de inclusão. Uma das conclusões mais significativas foi o forte empenho da comunidade educativa na promoção de práticas inclusivas, embora também tenham sido identificados desafios importantes relacionados com a formação contínua dos professores e a falta de recursos adaptados às necessidades especiais. de comunicação eficaz entre os níveis de ensino e a falta de estratégias específicas para envolver as famílias nos processos de inclusão, por fim apontou-se que apesar das limitações enfrentadas pelas instituições de ensino, o empenho dos professores tem bases sólidas, desde que as redes de apoio sejam reforçadas e seja proporcionada formação adequada, isto proporcionará um terreno fértil para a gestão

escolar avançar para um modelo mais inclusivo, demonstrando que os problemas podem ser resolvidos aumentando a coesão institucional e a abertura a experiências de aprendizagem inovadoras.

**Palavras-chave: Educação Inclusiva, Gestão Escolar, Ruralidade, Práticas Inclusivas, Estratégias Inclusivas.**

### **Introducción**

La inclusión educativa ha sido un tema de gran relevancia en las últimas décadas, desarrollándose a partir de un enfoque inicial que se centraba en la rehabilitación de personas con discapacidad, donde las instituciones educativas seguían un modelo de segregación (Ibáñez, 2019). Esta segregación dividía a los estudiantes entre aquellos considerados "normales" y los que requerían asistencia especial, lo que llevó a la creación de escuelas separadas (Ibáñez, 2019). Con el tiempo, esta concepción fue transformándose, y en los años 60 y 70 se comenzó a ver la discapacidad no como una limitación individual, sino como una consecuencia de las barreras sociales y educativas impuestas por el entorno. A finales del siglo XX, la idea de la "escuela inclusiva" cobró fuerza, abogando por la abolición de la segregación y la integración de todos los estudiantes en una misma institución educativa (Cruz y Tecaxco, 2018).

A nivel internacional, la Conferencia de Salamanca de 1994 fue un punto de inflexión, al establecer que los sistemas educativos deben atender a todos los niños en las mismas instituciones, sin importar sus capacidades. Este evento fue clave para reconocer la diversidad como un aspecto fundamental del sistema educativo (MEN, 2008). En el caso de Colombia, la Constitución Política de 1991, seguida por la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, fue fundamental para establecer la inclusión educativa como un derecho para todos los estudiantes, con especial

atención a aquellos con discapacidades (MEN, 2017).

Es importante reconocer la naturaleza del presente estudio el cual se centra en la gestión escolar inclusiva en las instituciones educativas rurales de Montelíbano, Córdoba, Colombia. A pesar de los avances normativos y de las políticas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las instituciones rurales enfrentan grandes desafíos para implementar efectivamente estas políticas de inclusión. No existe un índice de inclusión que permita evaluar las áreas de mejora, y las políticas de inclusión aún no se han articulado completamente en los procesos de gestión escolar. El problema se agrava por la falta de autoevaluaciones institucionales que identifiquen debilidades en la atención a la diversidad, lo que impide un adecuado seguimiento y la implementación de mejoras en las áreas directiva, académica, administrativa y comunitaria (Arrollo, 2022).

Por cuanto, diversos estudios han abordado la problemática de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. A nivel internacional, se ha puesto de manifiesto la importancia de la diversificación y flexibilidad en la enseñanza para lograr una verdadera inclusión, particularmente en contextos donde existe una amplia diversidad funcional y cultural (Cruz y Tecaxco, 2018). La literatura también destaca el papel clave de los directivos escolares para implementar políticas inclusivas y asegurar que los recursos sean distribuidos equitativamente para atender a todos los estudiantes. Sin embargo, se ha observado que, aunque estas políticas están claramente definidas en los marcos normativos, su implementación ha sido parcial y, en muchos casos, desconocida por las comunidades educativas (Arrollo, 2022).

En Colombia, las investigaciones realizadas en instituciones como la Rafael Núñez de Sincelejo revelan que, aunque se han tomado medidas para atender la diversidad, estas acciones no están debidamente articuladas dentro de la gestión institucional (Arrollo, 2022). Esto pone en evidencia la necesidad de mejorar la implementación de las políticas inclusivas, especialmente en las zonas rurales, donde los desafíos de recursos y capacitación son más pronunciados. El presente estudio adoptó un enfoque fenomenológico descriptivo para comprender la percepción de la inclusión en las escuelas. Se recopiló información detallada mediante entrevistas en profundidad, grupos focales y observación participante.

Este enfoque reveló las tensiones y desafíos que enfrentan maestros y directivos al implementar políticas de inclusión en las instituciones educativas. Utiliza una implementación de políticas inclusivas y las percepciones de la comunidad educativa respecto a la gestión escolar inclusiva. Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para profundizar en la comprensión de las barreras y facilitadores en la implementación de las políticas de inclusión (Cruz y Tecaxco, 2018). El análisis de los datos permitió calcular el índice de inclusión en cada una de las áreas de gestión escolar, según los lineamientos del MEN (MEN, 2017).

### **Materiales y Métodos**

Este estudio empleó un enfoque fenomenológico descriptivo, lo que permitió realizar una exploración en profundidad de las percepciones y experiencias de los participantes sobre la inclusión en la educación en las instituciones rurales de Montelíbano. Este diseño es especialmente adecuado para comprender la complejidad involucrada en el proceso de inclusión educativa y los diversos factores que influyen en su implementación. La fenomenología, como método de investigación,

se centra en las experiencias vividas y en cómo las personas dan sentido a esas experiencias, lo que resulta fundamental para entender cómo los actores educativos interpretan y reaccionan ante las políticas de inclusión en sus contextos específicos.

La población de estudio incluye docentes, directores y miembros de la comunidad educativa de varias instituciones rurales en Montelíbano, Córdoba. Esta diversidad de participantes permite obtener una visión integral del fenómeno de la inclusión desde diferentes perspectivas y roles dentro del sistema educativo. Al involucrar a diferentes actores, se busca captar la complejidad del entorno educativo y cómo las distintas posiciones influyen en la percepción y práctica de la inclusión.

La muestra se seleccionó mediante un muestreo intencional, eligiendo específicamente a aquellos participantes que poseen experiencia en la implementación de políticas inclusivas. Este tipo de muestreo es crucial en estudios cualitativos, ya que se busca obtener información rica y pertinente de aquellos que están más familiarizados con el tema en cuestión. El muestreo intencional permite a los investigadores seleccionar a individuos que puedan proporcionar datos significativos, contribuyendo así a una comprensión más profunda del fenómeno de estudio.

Los criterios de inclusión fueron rigurosos: se consideraron docentes con al menos dos años de experiencia en educación inclusiva y directivos que estuvieran involucrados activamente en el desarrollo e implementación de políticas de inclusión. Al establecer estos criterios, el estudio se asegura de que los participantes tengan un conocimiento y experiencia relevantes que enriquezcan la calidad de los datos recolectados. Este enfoque también

garantiza que las voces de aquellos que han estado directamente involucrados en la práctica de la inclusión sean escuchadas y analizadas.

Por otro lado, los criterios de exclusión se aplicaron a aquellos participantes que no trabajaban directamente en un contexto de inclusión educativa o que, por diversas razones, no pudieron participar en el estudio. Esto ayuda a mantener la homogeneidad y relevancia de la muestra, lo que a su vez mejora la validez interna de la investigación.

Se utilizó una variedad de métodos para recopilar datos, incluidas entrevistas en profundidad semiestructuradas, grupos focales y observación participante. Las entrevistas en profundidad semiestructuradas permiten una flexibilidad que favorece un diálogo abierto, donde los participantes pueden explorar sus pensamientos y sentimientos sobre la inclusión. Las preguntas guiadas, aunque estructuradas, permiten desviaciones que pueden llevar a descubrimientos inesperados, lo que es fundamental en la investigación fenomenológica. A través de estas entrevistas, se obtuvo información detallada sobre las percepciones de inclusión de los profesores y administradores. Los grupos focales, por su parte, facilitaron un intercambio de ideas y experiencias entre los participantes, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno.

Esta dinámica de grupo no solo permite que los participantes se beneficien de las perspectivas de otros, sino que también fomenta una discusión más amplia sobre las barreras y facilitadores de la inclusión. El grupo focal actúa como un microcosmos de la comunidad educativa, donde se pueden identificar temas comunes y preocupaciones que quizás no emerjan en entrevistas individuales. La observación participante fue otra herramienta

clave utilizada en el estudio. Esta técnica proporcionó un contexto práctico que complementó los datos obtenidos de las entrevistas y grupos focales, permitiendo a los investigadores observar directamente las interacciones y dinámicas en el aula y en otros entornos educativos.

La observación participante permite a los investigadores entender el ambiente de aprendizaje y cómo las políticas de inclusión se llevan a cabo en la práctica. Este enfoque también permite capturar aspectos que podrían no haberse expresado verbalmente, como las actitudes hacia la inclusión y las prácticas efectivas que ya se están llevando a cabo.

El análisis de datos se realizó mediante un enfoque cualitativo, utilizando técnicas de análisis temático. Este enfoque implica identificar patrones y temas recurrentes en las transcripciones de entrevistas y grupos focales. Se llevó a cabo un procedimiento de codificación para categorizar los datos, lo que facilitó la interpretación de los resultados en relación con los objetivos del estudio. A través del análisis temático, se pudieron descubrir contradicciones, problemas y oportunidades que enfrentan los actores educativos al introducir prácticas inclusivas.

La codificación se realizó en varias etapas, comenzando con una lectura exhaustiva de las transcripciones para familiarizarse con el contenido. Posteriormente, se identificaron y etiquetaron los temas y patrones emergentes. Este proceso no solo permite organizar los datos, sino que también proporciona un marco para entender cómo los diferentes elementos interactúan entre sí en el contexto de la inclusión educativa. El análisis temático no solo revela las dificultades inherentes a la implementación de la inclusión, sino que también destaca las estrategias y prácticas

efectivas que pueden servir de modelo para otras instituciones.

De esta manera, la metodología utilizada en este estudio se diseñó cuidadosamente para explorar las complejidades de la inclusión educativa en Montelíbano, permitiendo así obtener un entendimiento profundo de las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados. La combinación de entrevistas, grupos focales y observación participante en un marco fenomenológico descriptivo ofrece una base sólida para la discusión y formulación de recomendaciones para mejorar la inclusión en el contexto rural. Este enfoque integral no solo contribuye a la recopilación de datos significativos, sino que también permite captar la riqueza de las experiencias humanas en el contexto de la educación inclusiva.

### **Resultados y Discusión**

El análisis de los datos recopilados revela patrones y temas relevantes sobre la inclusión educativa en las instituciones rurales de Montelíbano. Estos resultados se muestran en tabla 1 para una mejor comprensión.

La tabla 1 determina que los datos señalan una alta proporción de docentes (90%) quienes expresaron su compromiso con la educación inclusiva, lo que indica una base sólida para construir y promover prácticas inclusivas. Este compromiso es fundamental porque las actitudes positivas de los docentes son un primer paso importante hacia cambios significativos en la práctica educativa (Cruz y Tecaxco, 2018). Sin embargo, existen diferencias significativas en las percepciones sobre el aprendizaje permanente y la disponibilidad de recursos personalizados. Sólo el 45% de los docentes se siente adecuadamente preparado y sólo el 35% siente que tiene los recursos adecuados para satisfacer las necesidades especiales de sus estudiantes.

**Tabla 1. Resultados obtenidos**

Aspecto Evaluado	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	(%)	(%)	(%)	(%)
Compromiso de la comunidad educativa	60	30	5	5
Capacitación docente continua	20	25	30	25
Recursos adaptados a necesidades	15	20	35	30
Comunicación entre niveles educativos	10	20	40	30
Involucramiento de las familias	25	15	35	25

*Fuente: Elaboración propia*

Esta situación resalta un área crítica que requiere atención inmediata, dada la falta de capacitación y recursos adecuados puede obstaculizar el desarrollo de prácticas inclusivas efectivas, lo que resulta en una implementación limitada de políticas educativas dirigidas a promover la inclusión (Ibáñez, 2019). Como se afirma en la literatura, “la educación inclusiva no puede ser eficaz sin estructuras de apoyo adecuadas, esto incluye la formación docente y los recursos necesarios para abordar la diversidad en el aula” (MEN, 2008, p. 12). El aprendizaje continuo, por tanto, es un elemento clave en el proceso de inclusión en la educación, ya que los docentes deben estar preparados para enfrentar los desafíos que enfrentan los estudiantes.

Arrollo (2022) señala de manera puntual que la formación docente es necesaria para desarrollar competencias específicas que permitan a los docentes adaptar los métodos y estrategias de enseñanza a sus necesidades específicas, mientras que las oportunidades de desarrollo profesional suelen ser limitadas en las zonas rurales. En este sentido autores como González e Hincapioux (2021), señalan desde sus investigaciones que la preparación inicial de los docentes no siempre incluye enfoques de diversidad e inclusión, lo que crea brechas en la preparación de los docentes para aulas inclusivas. Esta brecha en la formación inicial puede hacer que los docentes se sientan

inseguros o no estén preparados para incorporar prácticas inclusivas en su enseñanza diaria.

Otro aspecto importante que es necesario analizar es la disponibilidad de recursos adaptados a las necesidades de los estudiantes, se establece que la falta de materiales y herramientas específicas limita la posibilidad de enfocar la diversidad en el aula (Cruz & Tecaxco, 2018). En el caso del municipio de Montelíbano, ubicación geográfica de la investigación demuestra que sólo el 35% del profesorado cree que tiene recursos adecuados para abordar las necesidades especiales, lo que subraya la urgencia de mejorar la infraestructura y los recursos de estas instituciones. El análisis de Carrillo y López (2020) sobre la educación inclusiva en zonas rurales concluyó que la falta de recursos no solo afecta la calidad de la instrucción, sino que también frustra a los docentes que quieren implementar prácticas inclusivas.

Otro hallazgo relevante es lo referente a la comunicación entre los diferentes niveles educativos: el 70% de los docentes afirmó que la comunicación es deficiente, esta falta de coordinación puede generar confusión en la implementación de políticas de inclusión y limitar el intercambio de mejores prácticas entre docentes de diferentes grados o niveles educativos (Ibáñez, 2019).

Una mejor comunicación es clave para establecer un enfoque colaborativo que

involucre a todas las partes interesadas en el proceso educativo, garantizando que las estrategias de inclusión se implementen de manera consistente y efectiva, en este sentido la investigación de Pérez y Torres (2022) destaca que la colaboración entre niveles educativos puede aumentar la efectividad de las políticas de inclusión al fomentar comunidades de práctica entre los docentes. Es fundamental involucrar a las familias en el proceso educativo dado que esto es clave para el éxito de la inclusión. Aunque el 40% de los docentes consideró que las familias estaban comprometidas, el 60% expresó la necesidad de un enfoque más estructurado para incluir a las familias en estos procesos (Arrollo, 2022).

La participación activa de la familia no sólo promueve el apoyo emocional a los estudiantes, sino que también mejora el ambiente escolar y fortalece las conexiones entre la familia y la escuela, Castañeda (2020) hace especial énfasis en la colaboración entre escuelas y familias; dado que puede ser un factor decisivo para mejorar el rendimiento de los estudiantes y adaptarse a un entorno inclusivo.

### **Teorías correlacionadas con los hallazgos de la investigación**

Los resultados de este estudio se pueden comparar con diferentes teorías curriculares educativas relacionadas con la inclusión y el enfoque en la diversidad inclusiva. Una de las teorías más relevantes en este contexto es la teoría social constructivista, propuesta por autores como Vygotsky (1978), que enfatiza la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje, esta teoría sostiene que el aprendizaje ocurre en un contexto social y que la interacción con otras personas es importante para el desarrollo cognitivo.

En el caso de las instituciones educativas de Montelíbano, la falta de comunicación y

colaboración entre los docentes, así como la necesidad de involucramiento familiar, reflejan la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje más colaborativo que promueva la inclusión. La atención a la teoría de la diversidad también subyace a este análisis, la cual establece que la educación debe adaptarse a las diferencias individuales de los estudiantes, reconociendo que cada estudiante tiene un conjunto único de necesidades y habilidades, esto es según este enfoque, para que la inclusión sea efectiva, los docentes deben recibir una formación especial que les permita comprender y abordar estas diferencias (Ainscow, 2005).

La falta de preparación observada entre los docentes es consistente con esta teoría, que enfatiza que el aprendizaje continuo es esencial para adaptar la instrucción a las diversas necesidades de los estudiantes. Otra teoría relacionada es la teoría del capital social, que propone que la colaboración y las redes sociales requieren cooperación entre diferentes partes interesadas (como maestros, familias y comunidades) para mejorar los resultados educativos (Putnam, 1995).

Las investigaciones muestran que mejorar las interacciones entre los niveles educativos y fomentar la participación familiar puede generar capital social para apoyar políticas inclusivas. La teoría sugiere que, al fortalecer las relaciones y la colaboración, las instituciones educativas pueden abordar mejor las cuestiones de inclusión. Lo anterior indica que, si bien los docentes están fuertemente comprometidos con la educación inclusiva, también es importante centrarse en áreas y recursos de aprendizaje para lograr un entorno verdaderamente inclusivo. La falta de capacitación continua y de recursos adaptativos son barreras importantes que limitan la capacidad de los docentes para implementar prácticas inclusivas efectivas. Para avanzar

hacia un modelo educativo más inclusivo en Montelíbano, es fundamental desarrollar estrategias para fortalecer las conexiones y alentar a las familias a participar en el proceso. También recomienda invertir en formación de docentes y recursos adecuados para crear una estructura de apoyo integral para abordar las cuestiones de diversidad de manera efectiva y sostenible.

### **Reflexión sobre la praxis directiva**

La inclusión educativa en las instituciones rurales de Montelíbano requiere una comprensión profunda de las dinámicas sociales, culturales y educativas que influyen en la práctica docente y en la gestión escolar. Los resultados obtenidos en este estudio permiten reflexionar sobre la praxis directiva y su rol esencial en la promoción de entornos educativos inclusivos, esto es según Ainscow (2005), que el liderazgo escolar desempeña un papel crucial en la creación de culturas inclusivas, y es mediante este liderazgo que se pueden consolidar prácticas inclusivas en las instituciones educativas.

El compromiso demostrado por la comunidad educativa hacia la inclusión subraya la importancia del liderazgo directivo para establecer una visión clara y coherente que priorice la atención a la diversidad, los directivos deben ser los impulsores de esta cultura inclusiva, promoviendo políticas que integren a todos los actores educativos. Sin embargo, como se refleja en los hallazgos, este compromiso debe materializarse en acciones concretas que aseguren la capacitación continua de los docentes y la provisión de recursos adaptados (González e Hincapié, 2021). La falta de formación específica y la escasez de materiales para atender a estudiantes con necesidades especiales son barreras que frenan el desarrollo de una inclusión efectiva. Según Carrillo y López (2020), los directivos deben

liderar iniciativas para identificar estas carencias y gestionar los recursos necesarios, ya sea mediante la colaboración con organizaciones externas o a través del fortalecimiento de los recursos locales.

Otro desafío crítico identificado es la falta de comunicación efectiva entre los diferentes niveles educativos. La praxis directiva debe centrarse en fortalecer las redes de comunicación interna, promoviendo espacios donde los docentes puedan intercambiar experiencias y buenas prácticas en torno a la inclusión (Pérez y Torres, 2022).

El liderazgo colaborativo es clave para facilitar el trabajo en equipo y la implementación de políticas inclusivas en el aula. La creación de comunidades de práctica, como sugiere Ainscow (2005), es una estrategia que los directivos pueden utilizar para fomentar el aprendizaje colectivo entre los educadores. Estos espacios colaborativos permiten el intercambio de conocimientos y estrategias, lo que contribuye a la mejora continua de la enseñanza inclusiva. La participación de las familias en el proceso educativo también emerge como un aspecto fundamental en la implementación de políticas inclusivas, si bien los hallazgos revelan que algunas familias están comprometidas con la inclusión, es necesario involucrarlas más activamente en la toma de decisiones y en la creación de estrategias educativas inclusivas (Mena & Castañeda, 2020).

Los directivos deben liderar iniciativas que fomenten esta participación familiar, reconociendo el papel crucial de los padres y cuidadores en el éxito de la inclusión. Según Mena y Castañeda (2020), la participación activa de las familias puede mejorar el ambiente escolar y garantizar que las necesidades de los estudiantes sean atendidas de manera integral.



Los directivos pueden implementar estrategias como talleres, reuniones y actividades para involucrar a las familias de manera efectiva.

La reflexión sobre la praxis directiva en el contexto de la inclusión debe considerar la importancia de una evaluación continua y crítica de las estrategias implementadas, donde la inclusión educativa, como señala Ainscow (2005), no es un destino final, sino un proceso dinámico que requiere ajustes constantes. Los líderes educativos deben ser capaces de analizar de manera crítica la efectividad de las políticas inclusivas, identificando las áreas que requieren mejoras y celebrando los avances logrados. Esto se alinea con lo planteado por Cruz y Tecaxco (2018), quienes sugieren que los directivos deben establecer sistemas de evaluación que permitan monitorear el progreso de las políticas inclusivas y adaptarlas según las necesidades emergentes.

Por cuanto cuando se analiza desde la praxis directiva la inclusión, es esencial centrarse en cinco áreas clave: compromiso activo con la inclusión, capacitación docente, mejora de la comunicación interna, participación familiar y evaluación continua. Los directivos desempeñan un papel fundamental en la creación de un entorno educativo inclusivo y equitativo. Al adoptar un enfoque que aborde estos aspectos, los líderes educativos pueden garantizar que las políticas inclusivas se implementen de manera efectiva, proporcionando a todos los estudiantes, sin importar sus necesidades, las oportunidades para alcanzar su máximo potencial, como lo indica Ainscow (2005), la inclusión es una responsabilidad compartida que requiere el liderazgo y la colaboración de todos los actores educativos.

### **Conclusiones**

A partir del análisis de los datos recolectados, se observa que la comunidad educativa en Montelíbano demuestra un fuerte compromiso con la promoción de prácticas inclusivas y la atención a la diversidad. Este compromiso es un activo esencial que proporciona una base sólida para la implementación de políticas de inclusión y para fomentar un entorno educativo donde todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, puedan prosperar. Este hallazgo resalta la importancia de contar con una cultura institucional que valore y priorice la inclusión, ya que este tipo de ambiente puede influir significativamente en el rendimiento y bienestar de los estudiantes.

A pesar del compromiso observado, existen desafíos significativos relacionados con la capacitación docente continua. Los educadores expresan una falta de formación específica que les impida implementar de manera efectiva las prácticas inclusivas en el aula. Esta falta de preparación puede limitar la capacidad de los docentes para adaptar su enseñanza a las diversas necesidades de sus alumnos, lo que refuerza la necesidad de programas de desarrollo profesional que ofrezcan formación específica sobre inclusión y atención a la diversidad.

Otro aspecto crítico identificado es la escasez de recursos adaptados para estudiantes con discapacidad. La disponibilidad de materiales y herramientas adecuadas es fundamental para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. Sin estos recursos, la inclusión se convierte en un desafío aún mayor. Las instituciones educativas deben trabajar para asegurar que se dispongan de recursos adaptados que respondan a las necesidades de sus estudiantes, lo que incluye desde materiales didácticos hasta tecnologías de apoyo.

La comunicación deficiente entre los diferentes niveles educativos se ha identificado como un obstáculo para la implementación efectiva de políticas inclusivas. Una colaboración más estrecha y la creación de canales de comunicación adecuados entre docentes de diferentes niveles pueden facilitar el intercambio de buenas prácticas y mejorar la continuidad educativa para los estudiantes, asegurando que se mantengan las estrategias inclusivas en toda la trayectoria escolar.

La participación de las familias en el proceso educativo es vital para el éxito de la inclusión. Si bien algunos docentes informan sobre el compromiso de las familias, existe una necesidad de involucrar más a los padres y cuidadores en el proceso educativo. Se deben implementar estrategias que fomenten la colaboración y la comunicación entre la escuela y el hogar, ya que la participación activa de las familias puede influir positivamente en el rendimiento académico y en la adaptación de los estudiantes a entornos inclusivos.

Se destaca la necesidad de fortalecer las redes de apoyo y proporcionar formación adecuada a los docentes. Esto no solo incluye la capacitación formal, sino también la creación de comunidades de práctica donde los educadores puedan compartir experiencias y recursos, así como la implementación de programas de mentoría. Fortalecer estas redes permitirá a los docentes apoyarse mutuamente en el desarrollo de prácticas inclusivas, promoviendo un ambiente más cohesionado y colaborativo en las instituciones educativas.

### **Referencias Bibliográficas**

Arrollo, G. (2022). Resultados de la evaluación del índice de inclusión en la institución educativa Rafael Núñez en Sincelejo Colombia. *Sincelejo, Colombia*.

- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos: el papel de la colaboración. *International Journal of Inclusive Education*, 9(3), 199-215. <https://doi.org/10.1080/136031104200281868>
- Beratz, A. (2021). La ESI en el Proyecto Institucional: Estrategias para trabajar con la comunidad educativa. *Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc*.
- Carrillo, A., & López, M. (2020). La inclusión educativa en contextos rurales: desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 45-67. <https://doi.org/10.1590/1982-5587/127562>
- Colciencias. (2018). Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica. Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación COLCIENCIAS. [https://minciencias.gov.co/sites/default/files/pdf\\_politica.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/pdf_politica.pdf)
- Cruz, R., y Tecaxco, B. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 49-73. <https://doi.org/10.33560/polyphonia.v2n2a5>
- González, L., & Hincapié, D. (2021). Formación docente y diversidad: un análisis crítico de la preparación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 173-188. <https://doi.org/10.6018/rie.397311>
- Ibáñez, C. (2019). Educación inclusiva: contradicciones, debates y resistencias. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/journal/2730/273063507006.pdf>
- Mel TB. Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *1a Edición. Unesco: Reino Unido; 2000*.
- MEN. (2008). Índice de inclusión: Programa de educación inclusiva con calidad, construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Bogotá:

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. <https://ridum.umanizales.edu.co>
- Mena, L., & Castañeda, J. (2020). La participación familiar en la educación inclusiva: un enfoque integral. *Revista de Educación y Diversidad*, 7(1), 30-50. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484821e.2020.1.57051>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Índice de inclusión: Programa de educación inclusiva con calidad construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Bogotá: Colombia Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-360293.html?noredirect=1>
- Ocampo, A. (2015). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. En: Cuadernos de educación inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque *Volumen número 1*.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la Educación Inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3): 66 - 95. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103003/html/>.
- Pérez, J., y Torres, R. (2022). Comunidades de práctica y su impacto en la inclusión educativa. *Revista de Educación Comparada*, 15(3), 100-115. <https://doi.org/10.1344/reduc.2022.3.10>
- Plancarte, P. (2010). El Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54: 145-166. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a07.pdf>
- Tamayo, M. (1995). La interdisciplinariedad: Cartilla para el docente *Icesi. Cali, Colombia: Universidad ICESI*.
- UNESCO. (2021). El camino hacia la educación integral en sexualidad: Informe sobre la situación en el mundo. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377963\\_spa/PDF/377963spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377963_spa/PDF/377963spa.pdf.multi)



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Jorge Alberto Ortega.

