



Universidad[®]
Católica
de Manizales

Educación a
Distancia

Maestría en Pedagogía

GESTIÓN INCLUSIVA EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHIPRE



GESTIÓN INCLUSIVA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHIPRE

**STEVEN BETANCUR CASTRO
MARÍA CAMILA GARCÍA HERRERA**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
MANIZALES, Enero 2017**

GESTIÓN INCLUSIVA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHIPRE

**STEVEN BETANCUR CASTRO
MARÍA CAMILA GARCÍA HERRERA**

ASESORA: Mgr. DIANA CLEMENCIA SÁNCHEZ GIRALDO

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
MANIZALES, Enero 2017**

Tabla de contenido

1. Planteamiento del Problema.	8
1.1 Descripción del Problema	8
1.2 Pregunta de investigación.	11
1.3 Descripción del escenario Institución Educativa Chipre	11
1.4. Hipótesis	13
2. Objetivos	13
2.1. Objetivo General	13
2.2. Objetivos Específicos	14
3. Justificación.	14
4. MARCO DE REFERENCIA.....	16
4.1. MARCO DE ANTECEDENTES.....	17
4.2. MARCO TEÓRICO	26
4.2.1. TRASEGARES TEMPORO-ESPACIALES DEL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.	27
4.2.2. LEGISLANDO UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PARA TODOS.....	31
4.2.3. RELACIÓN ENTRE CALIDAD, GESTIÓN E INCLUSIÓN.	36
4.2.4. INSTITUCIÓN EDUCATIVA... DE LA INCLUSIÓN A LA PEDAGOGÍA INCLUSIVA.....	39
4.2.5. EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN INCLUSIVA.	44
5. MARCO METODOLÓGICO	49
5.1. Tipo y diseño de investigación	49
5.2. Población y muestra.....	50
5.3. Técnicas y métodos.....	51
5.4. Instrumentos.	51
5.5. Procesamiento de datos.	51
6. HALLAZGOS E INTERPRETACIÓN.	52
6.1. INDICE DE INCLUSIÓN POR ÁREA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL.	52
6.2. INDICADORES DE GESTIÓN DE CADA ÁREA INSTITUCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL INDICE DE INCLUSIÓN.	55
6.2.1. APERTURA INSTITUCIONAL DESDE LA GESTIÓN DIRECTIVA	55

56.2. LA GESTIÓN INCLUSIVA DEL ÁREA ACADÉMICA. APUESTAS POR EL MEJORAMIENTO CONTINUO.....	59
6.2.3. RETOS DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA EN ARAS DE LA INCLUSIÓN.....	63
6.2.4. LA GESTIÓN INCLUSIVA DESDE EL ÁREA COMUNITARIA UN RETO PARA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	66
7. CONCLUSIONES.....	71
8. RECOMENDACIONES.....	73
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
10. ANEXOS.....	81

Tablas y Figuras

Tabla 1. Áreas de Gestión Institucional. MEN (2008: p.28).....	46
Tabla 2. Escala de Interpretación del Índice Global. (MEN, 2009).....	54
Figura 1. Índice de inclusión de la IE Chipre.....	53
Figura 2. Indicadores de Gestión Inclusiva del Área Directiva.....	57
Figura 3. Indicadores de Gestión Inclusiva del Área Académica.	60
Figura 4. Indicadores de Gestión Inclusiva del Área Administrativa y Financiera.....	64
Figura 5. Indicadores de Gestión Inclusiva del Área Comunitaria.....	67

AGRADECIMIENTOS

Primero a Dios, porque sin él nada de lo que hemos logrado hasta ahora hubiese sido posible, también porque nos dio unos padres excelentes y una maravillosa familia que apoya nuestros proyectos como pareja.

A nuestra mayor inspiración nuestra hija Samantha, quien ha sido el motor que nos impulsa a superarnos cada día;

A nuestra asesora de tesis por su dedicación, paciencia y entrega con el desarrollo del trabajo de grado.

A la Institución Educativa Chipre y cada una de las personas que de alguna u otra forma estuvieron presentes en este proceso: profesores, compañeros de maestría y amigos.

A la vida por este nuevo logro, aunque no ha sido fácil, su apoyo incondicional y el amor recibido de cada uno de ustedes, permite ahora culminar otra etapa más de nuestra existencia.

Mil gracias.

Steven Betancur Castro

María Camila García



1. Planteamiento del Problema.

1.1 Descripción del Problema

El contexto que advierte Colombia en las últimas décadas, reconoce que la escuela no es el único escenario para atender a niños, jóvenes y adultos, a escolares de minorías étnicas, a estudiantes afectados por el VIH y el Sida, a estudiantes con discapacidad y con dificultades de aprendizaje; no obstante, le ha otorgado a esta, nuevas y mayores responsabilidades en la educación de calidad para todos, independiente de sus necesidades y demandas. Para posibilitar el cumplimiento de las anteriores responsabilidades, el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, ha venido fundamentando el marco legal de la política educativa; la Ley 115 de 1994 indica que los establecimientos educativos deben organizar directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que posibiliten la inclusión educativa y social; el Decreto 2082 de 1996 reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales; la Resolución 2562 de 2003 establece parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, la Ley 1098 de 2006 “Código de Infancia y Adolescencia” refiere el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

También, desde la estrategia de Revolución Educativa, el Ministerio de Educación Nacional ha solicitado a las entidades territoriales organizar una oferta educativa plural y flexible, donde se implementen modelos y didácticas pertinentes para educar con calidad a las poblaciones en situación de vulnerabilidad, entre las cuales se reconocen las que presentan necesidades educativas especiales (MEN, 2006). Sin embargo, esta situación en algunos casos es relegada o postergada, como consecuencia de algunos factores circunstanciales externos e internos de los establecimientos, donde la escuela como escenario de socialización y construcción, no fortalece los procesos de inclusión, ni posibilita espacios de participación para todos. Así mismo el Plan Decenal de Educación (2016- 2026) plantea que cada entidad territorial debe definir una instancia que efectúe

la caracterización y determine la condición de cada estudiante, con el propósito de garantizar la participación y proponer los ajustes que la escuela debe hacer para brindar una educación pertinente para todos.

Estos propósitos, se ven interrumpidos, por la escasa capacidad de las instituciones para brindar una formación plural y flexible, factor que representa en la actualidad, una de las contingencias educativas y sociales que aqueja el sistema; compromete la adecuada atención y formación a la diversidad por parte de los docentes; implica el escaso desarrollo de competencias básicas, y en ocasiones, la falta de compromiso con las actividades académicas, elemento que en algunos casos, lleva a la inasistencia a clases y abandono del sistema educacional, por parte de niños, niñas y jóvenes, que por su edad y condiciones, deben estar integrados en una institución educativa. En tanto, la falta de convicción y experiencia en los procesos formativos flexibles que promueven valores y desarrollan competencias individuales y colectivas para el ejercicio pedagógico, hace del tránsito académico una experiencia de desencuentros y fracasos, cuando debería ser todo lo contrario, una experiencia de encuentros y logros, bajo una interacción que promueve el reconocimiento del otro, una interacción respetuosa de mis derechos y los derechos de los demás, que resuelve de forma pertinente las problemáticas que aquejan a la sociedad.

En vista de lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional ha diseñado el Índice de Inclusión, guía que facilita a las instituciones la elaboración del plan de mejora escolar, el MEN (2009) expresa que:

“El Índice de inclusión es una herramienta que permite a la institución educativa realizar el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad (p. 12).”

Así, que inquietarnos por la escuela como escenario de formación y atención a la diversidad, incluye entre diversos menesteres, determinar si la gestión de las áreas

institucionales tiene una influencia importante en los resultados del Índice de Inclusión. Además, cabe interesarse por los diferentes elementos que convergen en el proceso de Inclusión que ofrece la Institución Educativa Chipre de la ciudad de Manizales, un escenario escolar de carácter oficial académico que ofrece educación formal a más de 1000 estudiantes; y cuyas autoevaluaciones en los últimos años evidencian que los componentes de inclusión, tales como: Política de Inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural, Apoyo a estudiantes con bajo desempeño académico o con dificultades de interacción, Atención educativa a grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación. Han sido evaluados dentro de una escala valorativa de 1 a 4, con un dos (2), correspondiente al ítem Pertinencia, que reconoce en la institución una estrategia articulada para promover la inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural, conocida por todos los estamentos de la comunidad educativa para direccionar las acciones, pero que no se lleva a cabo con efectividad y compromiso en su ejecución. Consecuente a esto, se hace necesario obtener el resultado del Índice de Inclusión por estamento, área de gestión y el global de la institución, identificar el estado de los indicadores de gestión de cada área institucional, teniendo en cuenta los criterios del índice de inclusión y describir la gestión inclusiva de las áreas directiva, académica, financiera y comunitaria de la Institución Educativa Chipre.

1.2 Pregunta de investigación.

¿Cómo se relaciona el Índice de Inclusión con las áreas de gestión (directiva, académica, financiera y comunitaria) en la Institución Educativa Chipre?

Preguntas orientadoras

¿Cuál es el acontecer histórico y el marco legal de la educación inclusiva?

¿Qué relación existe entre Calidad, Gestión e Inclusión?

¿Cuál es el índice de Inclusión de la IE Chipre?

¿Qué funciones tiene una Institución Educativa en pro del Índice de Inclusión?

1.3 Descripción del escenario Institución Educativa Chipre



La Institución Educativa Chipre de la ciudad de Manizales, se ubica en la zona urbana del Sector Comuna 1 “Atardeceres”, Barrio Chipre. Es un escenario educativo de carácter oficial académico que ofrece educación formal, plantea la organización de su servicio educativo acorde con las disposiciones de la Ley General de Educación. Se organiza en tres (3) niveles: Preescolar que comprende un grado obligatorio. La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrolla en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y finalmente, la educación media con una duración de dos (2) grados”. Ofrece servicios complementarios de Capellanía, Psicoorientación, Enfermería, Tienda y Desayuno escolar.

La Institución Educativa Chipre en su PEI promueve un Enfoque humanista y vivencia un Modelo Pedagógico Personalizante; teniendo en cuenta los recursos humanos, físicos y didácticos, se propone como profundización en todos los grados, el campo de las Habilidades Comunicativas. Entendida la competencia comunicativa como “la capacidad basada en un conjunto de conocimientos, dominios, experiencias, destrezas,

habilidades, hábitos, etc.”; que habilitan a los estudiantes del colegio a producir y comprender eficazmente mensajes con significación sobre cualquier aspecto del mundo, por diferentes medios y códigos y en diversos contextos de la vida social (PEI, 2015).

Como Misión institucional ofrece formación académica con criterios de calidad para el desarrollo humano, bajo un enfoque humanista y un modelo personalizante; teniendo en cuenta el derecho a la igualdad y la inclusión; promueve espacios para el liderazgo y el espíritu emprendedor, que conlleva a una convivencia pacífica y a un mejor proyecto de vida. En cuanto a su Visión, la Institución Educativa Chipre en el año 2019 será un modelo de formación inclusiva e integral donde se promuevan habilidades de liderazgo a través de la formación académica y la convivencia participativa (PEI, 2015).

Es una institución que da prioridad a la educación de poblaciones vulnerables, dentro de ellas, las poblaciones que presentan discapacidad. Durante los últimos años el establecimiento ha dinamizado su gestión inclusiva, teniendo en cuenta que el puntaje del Índice de Inclusión obtenido en el 2012 fue de 2,49 y en el 2015 fue de 2,84 situándose en el puesto 16 entre las 54 instituciones educativas oficiales de la ciudad de Manizales donde se destaca un puntaje máximo 3,75 y un puntaje mínimo de 2,27; además su último resultado indica acciones organizadas en las áreas de gestión con necesidad de mejora en las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad y propensión a incrementar este índice, con el fin de fortalecer los procesos de inclusivos.

1.4. Hipótesis

Las áreas de gestión institucionales ejercen influencia en los resultados del Índice de Inclusión en la Institución educativa Chipre.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Determinar la relación del Índice de Inclusión y las áreas de gestión (directiva, académica, financiera y comunitaria) en la Institución Educativa Chipre.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar los resultados del índice de inclusión por estamento, área de gestión y el global de la Institución Educativa Chipre.
- Describir el estado de los indicadores de gestión de cada área institucional, teniendo en cuenta los criterios del índice de inclusión.
- Establecer la gestión de las áreas directiva, académica, financiera y comunitaria de la Institución Educativa Chipre y su relación con el Índice de Inclusión.

3. Justificación.

El reconocer y fortalecer los procesos de inclusión, surge como iniciativa del Ministerio de Educación Nacional MEN de Colombia para plantear estrategias que posibiliten una educación de calidad con equidad, al progresivo número de escolares que se registran

en la actualidad con condiciones personales, culturales y sociales distintas al constante de la población. La educación inclusiva establece un acercamiento a la comprensión de las tipologías y peculiaridades de los diversos grupos poblacionales, que convergen en los establecimientos educativos. Así, la población diversa presenta dificultades a mediano y largo plazo, reflejadas en el desempeño dentro del contexto escolar, con una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que puede presentarse en dicho entorno. Asimismo, pueden presentarse estudiantes con capacidades excepcionales, de desempeño superior en múltiples áreas acompañados por características universales de precocidad, auto-maestría y habilidades cognitivas, o estudiantes con doble excepcionalidad que presentan discapacidad en una o varias esferas del desarrollo y simultáneamente presentan capacidad y/o talento excepcional.

Lastimosamente, esta perspectiva de educación para todos, se ha visto empañada por la falta de convencimiento y práctica en los procesos formativos flexibles que promueven valores y desarrollan competencias individuales y colectivas para el ejercicio pedagógico, lo que constituye algo más que un problema administrativo. Los censos debilitados, son una alarmante manifestación que fatiga los esfuerzos sociales con miras a la formación del capital humano demandado para enfrentar los diversos retos propuestos por el vigente desafío económico, social y ambiental, en el ámbito de la sociedad del conocimiento; y en efecto, reclama ser visto como un factor de eficiencia institucional y como tal, las estrategias para afrontar la atención a la diversidad, deberían contemplar tanto los procesos educativos como las características de los estudiantes - actores en contexto-, dado que los productos recientes de la investigación en el área, plantean que la educación inclusiva está más en función de lo que ocurre después de entrar a la escuela, que lo que la antecede.

Al respecto, el MEN (2008) plantea que el reto de fortalecer la capacidad institucional para prestar atención educativa para todos implica el uso de estrategias, que van desde mejorar los procesos de gestión de la entidad territorial hasta el desarrollo de competencias en las comunidades educativas, especialmente de quienes lideran

procesos de gestión escolar, de formación docente y de atención pedagógica; “Educar en la diversidad “ requiere de la unificación de criterios entre el sistema de calidad y el enfoque de inclusión en las diferentes áreas y procesos de gestión.

En este sentido, el MEN en su Plan Nacional Decenal de Educación PNDE (2006-2016) expone que la inclusión de la población con discapacidades en la escuela común está en el corazón de la Revolución Educativa. En tanto, es necesario y de gran interés, realizar un proceso investigativo que parte de concebir la escuela como uno de los principales escenarios para la construcción social y atención a la diversidad, para determinar si la gestión de las áreas institucionales tiene una influencia importante en los resultados del Índice de Inclusión. Elemento que, no solo beneficiará a la Institución Educativa Chipre en el reconocimiento del estado de sus indicadores de gestión, sino que valorará cada área de gestión institucional teniendo en cuenta los criterios del índice de Inclusión, de forma tal, que se puedan formular una serie de recomendaciones tendientes a la mejora institucional de las prácticas inclusivas y de gestión.

4. MARCO DE REFERENCIA



4.1. MARCO DE ANTECEDENTES

Para consolidar la propuesta de investigación, se presenta una descripción general de los estados del arte, las investigaciones y la producción teórica que se viene trabajando

a nivel nacional e internacional desde el año 2010 hasta el año 2015; reconociendo las preferencias teóricas y metodológicas de la indagación compilada, emanando problemas, marcos de fundamentación conceptual y metodológica para el desarrollo de la investigación.

En este contexto se determinan las siguientes etapas para el desarrollo del proceso:

- a. Identificación de fuentes pertinentes.
- b. Definición de criterios de clasificación.
- c. Registro descriptivo de la información.

- a. Identificación de fuentes pertinentes:

Se identifican investigaciones coherentes con el objeto de estudio. En el primer momento de esta etapa, se seleccionan las instituciones y/o medios de consulta; y en un segundo momento se delimitan las investigaciones encontradas en cada uno. Las Instituciones seleccionadas fueron: Universidad Santo Tomás, Universidad Panamericana, Red de Facultades de Educación -REDFACE-, Universidad de Manizales, Centro de documentación CINDE, Universidad Católica de Manizales y diferentes bases de datos de nivel nacional e internacional.

- b. Definición de criterios de clasificación:

En la segunda etapa se determinan los criterios para la selección y clasificación de los documentos. Estos son: Investigaciones de carácter nacional e internacional; investigaciones realizadas entre el año 2010 – 2015; de tipo teórico, descriptivo, innovaciones educativas y estados del arte; que se relacionan con el campo específico de indagación: Gestión escolar e Inclusión.

- c. Registro descriptivo de la información:

Una vez seleccionadas las investigaciones, se da paso a la tercera etapa, en la que la recolección de la información define categorías para cada uno de los estudios: descripción, contenidos, metodología, conclusiones. De tal forma, que se reconozca su abordaje, se establezcan las relaciones o divergencias entre las investigaciones, teniendo como referencia los campos de indagación, los lineamientos teórico–metodológicos, los resultados y las conclusiones.

Efectivamente fueron encontradas investigaciones que aluden al tema de Gestión escolar e Inclusión, desde diferentes perspectivas, en determinados casos, hacen énfasis en alguna de las categorías de análisis; aspecto favorable, para sustentar el marco de referencia y contextualización. El total de estudios abordados fue de 7 investigaciones. Tres (3) en España, una (1) Chile, una (1) en México y (2) en Colombia.

Para empezar se aborda la investigación la “**Inclusión educativa: Un reto para los directivos docentes.**” Por (Orozco, Ospina, Ramos y Ramírez, 2013), en la Universidad de Manizales, su objetivo es interpretar las nociones de inclusión de los directivos docentes; se desarrolla desde el enfoque cualitativo, donde el proceso metodológico para el análisis e interpretación de la información, está marcado por dos momentos. En una primera fase, un acercamiento a los contextos institucionales del municipio de Armenia a través de entrevistas semi-estructuradas aplicadas a quince de los treinta rectores. Una vez sistematizadas y analizadas, en una segunda fase, emergen dos categorías: Institucionalidad-Interinstitucionalidad y Alteridad como reconocimiento de la existencia del otro, a partir de las cuales se establecen los hallazgos y conclusiones del proceso investigativo.

A partir de los resultados de la investigación emergen semánticas que manejan los directivos docentes de la ciudad de Armenia frente a la Política de Inclusión, lo cual se constituye en lo instituido al interior de la comunidad educativa, manifestándose en una comprensión parcial de los conceptos de inclusión y diversidad. La inclusión es concebida por el directivo docente como un problema para la convivencia dentro de la

institución educativa. Una exigencia, para el directivo, planteada por el MEN respecto a la atención educativa a la población diversa, desborda la capacidad de respuesta institucional, tanto desde el recurso humano como desde la adecuación física y recursos financieros, lo cual genera tensiones y constreñimientos tanto desde el ámbito del contexto como del sujeto político.

El apartado da claridad sobre la percepción que los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Armenia Quindío tienen de su propio rol frente a la inclusión, y de qué manera asumen su responsabilidad para que en función de esa visión se realice y oriente toda la acción educativa en beneficio del ser social que aspira atender íntegramente. Sin caer en concepciones ideales, pero sí desde una definición clara de lo que implica el término, la educación inclusiva establece que a todos los estudiantes se les permita participar plenamente en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus condiciones, particularidades o necesidades. Implica un proceso en el cual se intensifica la participación. En cuanto al servicio educativo como derecho, hace referencia al aumento del acceso, la suscripción activa dentro de los espacios de formación y a las posibilidades de que todos sean educables y sean insertos dentro del sistema, lo cual exige a la escuela transformarse para dar respuesta al derecho a la diferencia.

Otra investigación de gran interés es ***Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales***, de los autores (Mares, Martínez y Rojo, 2013), de la Facultad de Estudios Superiores–Iztacala de la UNAM, México. Da cuenta del significado y sentido implicados en el concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos con necesidades educativas especiales. Responde a un enfoque cualitativo, donde la estrategia metodológica implicó un procedimiento indagatorio para obtener información, la cual se analizó especificando categorías lo que, finalmente, desembocó en la formulación de proposiciones para construir un nivel significativo de comprensión en cuanto a las concepciones y sentidos que intervienen en la acción social de los actores.

Dentro de sus hallazgos tenemos que la perspectiva de los docentes con respecto a sus alumnos con NEE, comprende una serie de significados derivados de valores y principios morales a partir de los cuales norman sus acciones. De esta forma, su rol institucional como docentes se funda en la idea de que en la institución educativa existen reglas y normas preestablecidas y cada una de ellas tiene una función específica, por tanto, es ineludible su cumplimiento. También se parte de la idea de que existe una educación previa en estos niños y que la familia, responsable de proporcionarla, es el supuesto cimiento para que el docente pueda continuar con su tarea educativa, el profesor enseña, no educa. En consecuencia, se espera que un alumno bien educado mostrará un comportamiento acorde con las expectativas generadas para él, mismas que se construyen al inicio del ciclo escolar, por lo tanto, quienes no respondan a éstas serán poco favorecidos por los esfuerzos del profesor.

El principal aporte, es que las prácticas del docente en lo individual están ligadas con su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser. En este tenor, los factores más significativos que hay que tomar en cuenta serían: los periodos en los cuales los profesores se educan e ingresan a la profesión; los sistemas de valores y tendencias educativas dominantes que coinciden con esos periodos y la etapa de la vida en la que se encuentra el docente en el momento de su desempeño como tal, es decir, aspectos como el de consolidar una carrera profesional, la conformación de una familia, la identidad exitosa, efecto en la confianza en sí mismo con respecto a su propia capacidad educativa, su objetividad, su actitud hacia el cambio, el género, la edad, entre otros.

Si tomamos en cuenta todos estos factores personales de los docentes, entonces podremos visualizar algunas de las causas que dan lugar al tipo de desarrollo profesional de los profesores, al tipo de relaciones laborales que se establecen entre su grupo de colegas, así como a las que construyen con los alumnos. Con ello entenderíamos el compromiso de los docentes hacia la institución escolar, la capacidad de cada uno de ellos y las expectativas excesivas o poco realistas que a veces la sociedad crea en lo que concierne al trabajo de los profesores.

También se encuentra el estudio: ***Apoyando la inclusión educativa: Un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha***, por (Messias, Muñoz y Santos, 2012) de la Universidad de Alcalá. Madrid, España. Su objetivo es Analizar el proceso de inclusión educativa de un niño con discapacidad, centrados en el proceso de aprendizaje y en los factores positivos que ha proporcionado esta convivencia.

La metodología de esta investigación es cualitativa concretamente un estudio de caso. Para recopilar los datos se utilizó como técnica fundamental la observación participante, el diario de campo y las entrevistas.

Ilustra como la construcción de una escuela más inclusiva, democrática y pluralista, que ofrece acceso, permanencia y educación de calidad para todos los estudiantes aún no se ha conseguido. Sin embargo, este sistema de la escuela “macro” se compone de las escuelas que, a su vez, consta de aulas “micro” que, con su singularidad, suponen una diferencia para los niños, que serán adultos diferentes, tal como se presenta en este trabajo. La educación desde la infancia debe tener una perspectiva inclusiva. Todos los niños deben tener acceso a la educación en la primera infancia, lo que todavía no se ha conseguido del todo, pero se debe garantizar la legitimidad de este proceso promoviendo el aprendizaje y el desarrollo de todos ellos.

Advierte que las diferencias no deben dar lugar a la indiferencia, o transformarlas en la inclusión exclusiva. Bajo este punto de vista, debemos tener en cuenta un plan de estudios que fomente la alegría, la diversión, la complejidad del juego, la emoción, el cuerpo, la cognición, la cultura, la vida social, la imaginación, la fantasía, la expresión y la construcción de la identidad cultural.

En este momento el soporte de Educación Especial es importante, ya que el desarrollo inclusivo requiere de todos los apoyos que sean posibles. Sin duda, aunque puedan cometerse errores lo importante es aprender de ellos, lo que no se puede es

permanecer más en el inmovilismo. La escuela debe trabajar para romper los tabúes, estigmatización, la desinformación y la ignorancia que hacen que las personas tengan actitudes negativas acerca de las diferencias.

Este trabajo inspira otras iniciativas de prácticas pedagógicas inclusivas que buscan posibilidades donde inicialmente, solo pueda haber “imposibles”, y también fortalece las investigaciones que ya han demostrado que la convivencia en la diversidad promueve el aprendizaje en todos los involucrados.

Sin duda otra investigación que aporta al cometido es ***Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas*** por (Figueroa, 2011) de la Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia. Su objetivo es comprender los significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad, en tres instituciones educativas. Investigación cualitativa a partir de algunos principios de la Etnometodología. Entrevista a profundidad, el cuento y la comprensión de documentos.

Evidencia significados de discapacidad por parte de los niños y niñas sin y en situación de discapacidad relacionadas con construcciones que parten de acuerdos establecidos con los adultos, tales como enfermedad, deficiencia física y déficit en determinadas asignaturas (español- matemáticas), las cuales son propias del sujeto.

Este trabajo reconoce el medio como factor que favorece las posibilidades de acción de los niños y niñas para construir negociaciones con respecto a la discapacidad que se aparta de las concepciones tradicionales de normalidad y anormalidad. Con respecto a los significados construidos sobre la inclusión, los profesores reconocen las dificultades que presentan los niños y niñas gracias a sus limitantes físicos o cognitivos, aun así, centran los mayores impedimentos en las interacciones que se dan en las instituciones, en tanto que los profesores sin capacitación al respecto se han negado a participar en procesos de inclusión obstaculizando el desarrollo académico de los niños y niñas en situación de discapacidad. Por tanto, como acuerdos que surgen de esta

excepcionalidad y teniendo como referente que el contexto debe adecuarse a las necesidades de niños y niñas en situación de discapacidad, se mencionan alternativas como capacitaciones, información personal, profesional, de apoyo y acuerdos con los padres de familia.

Además tenemos el estudio ***Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa*** por (Infante, 2010) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Cuyo objetivo es cuestionar la inclusión educativa, entendida como un proceso que intenta abordar situaciones y espacios de exclusión en el sistema educativo. De orden cualitativo y diseño etnográfico.

La formación docente se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior y una forma de resignificar el concepto de inclusión. Al respecto, es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. Este sujeto no sólo debe concentrarse en la elaboración de herramientas técnicas que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación sino analizar críticamente los propios sistemas de inclusión/exclusión y las representaciones y supuestos culturales adscritos a los diferentes marcadores de la subjetividad como por ejemplo, condición socioeconómica, formas de aprendizaje, nacionalidad, etnia, género, entre otros, que pueden repercutir en acciones de discriminación y opresión social. Del mismo modo, requiere que la formación en inclusión educativa considere los aportes de otras disciplinas y no sólo de la educación especial.

La diversidad existente en cuanto a participantes del proceso educativo implica considerar el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas que abordan ámbitos sociales y culturales más amplios y que requieren de una formación interdisciplinar. Finalmente, la formación docente requiere un mirar contextualizado del fenómeno educativo, donde la producción y uso del conocimiento es delimitada por posiciones geográficas, históricas y culturales del sujeto.

Asimismo se encontró la investigación: ***La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas*** por (Duk y Murillo, 2010) de la U. Autónoma de Madrid, España. Con objetivo de identificar respuestas educativas efectivas a la diversidad del alumnado. De enfoque cualitativo y diseño mixto, propone la colaboración como estrategia para responder a la diversidad implica la adopción de un enfoque coherente y acciones debidamente articuladas a distintos niveles que favorezcan las prácticas inclusivas en diferentes ámbitos.

Persiste en la necesidad de instancias sistemáticas de diálogo, reflexión e intercambio de experiencias sobre las prácticas pedagógicas entre docentes; la planificación y enseñanza colaborativas entre docentes y profesionales de apoyo u otros especialistas para dar respuesta a la diversidad del aprendizaje; las dinámicas de observación de clases, evaluación y retroalimentación entre colegas y los grupos de apoyo interdisciplinario o de profesores de la misma disciplina para el abordaje de dilemas y la resolución de problemas comunes.

Presenta la colaboración como elemento esencial para el desarrollo profesional y el mejoramiento del desempeño docente. Muchas experiencias muestran el valor que tiene el trabajo entre grupos de profesionales de una misma escuela y la reflexión sobre la propia práctica en forma colectiva para la construcción de nuevos conocimientos y formas de enseñanza. Así, han surgido interesantes experiencias de apoyo entre profesores como forma de enfrentar los riesgos que comporta el cambio hacia prácticas inclusivas.

Para finalizar se cuenta con la investigación: ***Integración e inclusión: Dos caminos diferenciados en el entorno educativo*** de (Alemañy, 2010). Universidad de Castilla-La Mancha. Ciudad Real, España. El objetivo de la investigación es proponer e implementar un modelo que potencie la educación inclusiva en la escuela. La metodología desarrollada es Cualitativa de corte hermenéutico. Entre sus hallazgos o conclusiones importantes se tiene que, para llevar a la práctica en la escuela un modelo que potencie la educación inclusiva es necesario que todo el personal educativo (Ferrer

y Martínez, 2005), en especial los profesores, tengan una visión y una actitud positiva acerca de la inclusión (Cardona, Cook, Semmel y Gerber, 1999).

Desde un modelo inclusivo, hemos de preguntarnos cómo atender a todo el alumnado, no cómo atender a unos u otros. En este sentido se apoya la premisa de Fullan y Hargreaves (1999) cuando establecen que vale la pena luchar para que las escuelas sean lugares cada vez mejores, para enseñar y aprender.

En tanto, para poder llevar a la práctica, de manera efectiva, un modelo educativo que potencie la inclusión es necesario e imprescindible que de un lado, los docentes compartan los principios que conlleva este enfoque, conocer las características de una escuela inclusiva y la necesidad de formación del profesorado para llevarla a cabo de manera satisfactoria. De otro lado, se necesita gestar y liderar políticas institucionales y estrategias organizativas que parten precisamente de la educación inclusiva para todos. Además es de anotar, que el profesorado nunca se encontrará totalmente preparado para cualquier situación, ante lo cual, la mejor formación surge a partir de la conciencia de formación diaria y para toda la vida, que lo capacite para asumir la gran responsabilidad que conlleva la correcta toma de decisiones educativas pedagógicas e incluyentes

4.2. MARCO TEÓRICO



MARCO TEÓRICO

4.2.1. TRASEGARES TEMPORO-ESPACIALES DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

De forma general puede decirse que la expresión inclusión surge en la pedagogía clásica con Comenio en el año 1809, dado el esfuerzo que este realizó, para que el conocimiento llegara a todos por igual, sin malos tratos, buscando la alegría y motivación de los

alumnos. Las primeras muestras de institucionalización de la inclusión, se presentan en los sistemas educativos nacionales de la revolución francesa, cuyo punto de partida se ubica en los orígenes del sistema educativo público nacional de corte liberal caracterizado por la dualidad de sus estructuras hasta mediados del siglo XX. Solamente a partir de la aprobación de la Constitución de 1958 se introducen las primeras reformas educativas inspiradas en el principio de igualdad de oportunidades, la diversificación de las estructuras y el reconocimiento de la importancia de la profesionalización de la enseñanza como estrategias que han acompañado el principio de igualdad y la oferta de una enseñanza común preocupada por la atención a la diversidad de los alumnos, preocupación que se convierte, en el motor de la política educativa francesa. Acorde con Orozco, Ospina, Ramos, Ruiz y Ramírez (2013) estas reformas y cambios a su vez, fueron de gran atracción y rápida expansión tanto en Europa como en América.

La UNESCO define la educación inclusiva como *“el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación”* (UNESCO, 2008, p.7). Por otra parte Delgado (2007; citado en Andrade 2011) expresa que *“La educación inclusiva implica que todos los niños y las niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna condición especial que les dificulta el aprendizaje”* (p.84).

Así, en los últimos años se impulsa la educación inclusiva; se extiende por el mundo su concepto y aplicación, no solo en los escenarios educativos, si no en diferentes ámbitos sociales, culturales, deportivos, entre otros. Colombia, no se queda atrás en la adopción de este modelo, y convoca a todos los niños y niñas, jóvenes y adultos a un proceso de aprendizaje sin discriminación alguna, a la adopción de un proceso sistemático de mejora de las instituciones educativas que según Sánchez (S/F) trata de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida académica y social de los centros donde están escolarizados, con particular atención a aquellos estudiantes más vulnerables; en este contexto, los alumnos son un colectivo de marginación y riesgo de exclusión. También Calpa y Unigarro (2012)

dicen que la educación inclusiva es un medio para asegurar que los estudiantes en situación de discapacidad disfruten de los mismos derechos que los estudiantes que no están en dicha situación.

En Colombia, la noción de inclusión da sus primeros pasos con la abolición de la esclavitud en la década de los 50. Luego, en la década de los 80 se aborda un nuevo término en el nivel educativo: Integración, éste da respuesta a la exclusión vivida por algunos grupos minoritarios, como las etnias o la población con discapacidad, como consecuencia de la opresión y violación de los derechos humanos por grupos hegemónicos. El entender y aceptar que la sociedad está formada por seres diferentes, concibe la integración desde una perspectiva social y reformula el contexto para responder a un principio de normalización (Portugal, s/f).

El concepto de Normalización se refiere a la aceptación y atención de acuerdo a las características de los alumnos, permitiéndoles la igualdad de derechos y el tener un ritmo de vida acorde con su edad y contexto. La normalización se convierte en una base para la integración, “entendida como la unificación de las educaciones ordinaria y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los niños y niñas de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje” Gaviria (1992, citado por Valencia, 2012).

La integración de niños y niñas con necesidades educativas NE y necesidades educativas especiales NEE obliga a importantes modificaciones en la organización escolar y en la distribución de espacios de aprendizaje que habrían de ser necesariamente más flexibles. En su desarrollo y adaptación, se complementa con las nuevas teorías positivas acerca de lo educativo, lo psicológico, lo social, lo cultural, lo económico, va alcanzando poco a poco un cierto nivel de carácter científico con un significado más amplio basado en estudios propios de las ciencias sociales y humanas que centran su interés en el ser humano y sus condiciones de vida, trascendiendo en la década de los 90, al concepto de Inclusión Educativa, época donde se promueve el reconocimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad. Al respecto Juárez, Comboni y Gamique (2010) expresan que la escuela de integración

surge como una opción innovadora frente a la escuela anquilosada tradicional y excluyente; se define por su apertura y aceptación en las aulas regulares, a alumnos sin distinción de sexo, edad, origen social, situación económica, pertenencia social o étnica, así como a alumnos con necesidades especiales de aprendizaje que, tradicionalmente, eran excluidos o expulsados de la escuela regular.

Al respecto, el MEN (2008) define el proceso de inclusión como:

Atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograr este cometido se necesitan estrategias con respuestas efectivas de abordaje a la diversidad; pensamiento ético que admita la inclusión como un asunto de derechos; procesos de enseñanza flexibles e transformadores que busquen una educación personalizada fundamentada en los distintos estilos de aprendizaje y capacidades de los estudiantes, en la evaluación de competencias y alcance de diferentes niveles de desarrollo. (p.15).

En este sentido la educación inclusiva se fundamenta en el precepto que cada persona, posee particularidades, ritmos de aprendizaje, cuidados, competencias y necesidades diferentes, ante lo cual, deben responder en la actualidad, los diseños de los programas formativos del sistema educativo. De forma tal, que se aporten acciones pertinentes a toda la gama de necesidades pedagógicas en los diferentes escenarios escolares.

Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes. La inclusión educativa implica cambios en la filosofía, el currículo, las estrategias de enseñanza aprendizaje. Tales cambios no sólo afectan a los estudiantes con necesidades especiales NE y en situación de discapacidad, sino que vas más allá del alcance de lo que tradicionalmente ha sido considerado como educación especial. (Arnaiz, 1996).

4.2.2. LEGISLANDO UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PARA TODOS.

Los sistemas educacionales fundamentan sus lineamientos, proyectos y metas de atención a la diversidad en normativas internacionales y políticas de Estado que rigen la interacción humana y guardan correspondencia directa con la inclusión. A continuación se plantean algunos documentos que respaldan estas acciones:

Documentos Internacionales:

- Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989). Acuerda que todos los derechos deben ser aplicados a todas las niñas y niños sin excepción alguna y es obligación de los estados tomar las medidas que sean necesarias para protegerlos de cualquier tipo de discriminación.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990). Confiere prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas y tomar las medidas necesarias para garantizar su acceso a la educación como parte integrante del servicio educativo.
- Conferencia Mundial de Derechos (Viena, 1993). Establece la ampliación del concepto de universalidad de los Derechos Humanos.
- Normas uniformes de la Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 1994). Buscan garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos y responsabilidades que los demás.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994). Señala que “las Instituciones Educativas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de sus condiciones personales e impulsar prácticas efectivas para combatir actitudes discriminatorias,

crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos”.

- Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996). Recomienda fortalecer las condiciones y estrategias para que las Instituciones Educativas puedan atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o que presentan dificultades de aprendizaje.
- Reunión regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para Todos (Santo Domingo, 2000). Compromete a la formulación de políticas de educación inclusiva, bajo una responsabilidad colectiva.
- Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, (UNESCO, 2000). Establece que la inclusión deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015.
- VII Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba, 2001). Reconoce la diversidad y la interculturalidad como factor de enriquecimiento de los aprendizajes.
- Segunda Reunión Intergubernamental de Ministros de Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe PRELAC. (Buenos Aires, 2007) La educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental.
- Acta final IV jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. (Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación Técnica para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales, 2007). Concluye “que la inclusión, más allá de los marcos legales internacionales y nacionales, supone una responsabilidad

ética que compromete a todo sistema educativo a situar en el centro de su quehacer la existencia de todas y cada una de las personas”.

- Conferencia Internacional en Educación N° 48. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro (Ginebra, 2008).

Documentos Nacionales:

- Constitución política de Colombia (1991). En el título 1 "De los principios fundamentales", Artículo 1 expone: "Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general". En el Artículo 67 "Educación", que señala, entre otros "la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna; la protección especial a personas que por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial".
- Ley General de Educación (1994). De forma particular en el Título III "Modalidades de atención educativa a poblaciones", Capítulo 1 "Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales", Artículo 46 "Integración con el servicio educativo", menciona: "La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo".
- Decreto 2082 (1996). "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales".

- Ley 361 (1997). "Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones"
- Resolución 2565 de octubre 24 de 2003 "Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la Población con necesidades educativas especiales".
- ICONTEC Norma técnica Colombiana N° 4595. 2006. Esta norma técnica establece "los requisitos para la planeación y diseño físico-espacial de nuevas instalaciones escolares, así mismo, contempla los temas de accesibilidad, seguridad y comodidad".
- Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016. Plantea las garantías para el cumplimiento pleno del Derecho a la Educación y se expone una mayor inversión a en educación. En relación a Derechos, protección, promoción y población vulnerable se menciona "Aplicar políticas intra e intersectoriales para el respeto y la restitución del derecho a una educación con calidad de todos los grupos poblacionales vulnerables, mediante la adopción de programas flexibles con enfoques diferenciales de derechos".
- Ley 1145 de 2007. "Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad". Las normas consagradas en esta ley, tienen por objeto impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los derechos humanos.
- Decreto No. 366 de febrero 2009. "Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes

con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva". El presente decreto se aplica a las entidades territoriales certificadas para la organización del servicio de apoyo pedagógico para la oferta de educación inclusiva a los estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y a los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales, matriculados en los establecimientos educativos estatales.

- Plan Sectorial de Educación 2010-2014-Republica de Colombia. Su finalidad primordial es lograr que en 2016 "La educación sea un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el Estado, con la participación co-responsable de la sociedad y la familia en el sistema educativo".
- Auto 006 de 2009. "Protección de las personas desplazadas declarado en la sentencia T-025 de 2004".
- Directiva Ministerial 15 de 2010. "Orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)".
- Ley 1618 de 2013. "A través del cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad".
- La educación inclusiva como camino para superar las inequidades. Educación, compromiso de todos, es una iniciativa que busca contribuir a la garantía de la educación como derecho humano en condiciones de equidad, igualdad y calidad, desde el Estado, la sociedad y la familia. Esta organización convocó a seis estudiosos del campo de la educación que desde sus respectivas disciplinas participaron en el encuentro "La calidad educativa más allá de las pruebas: la

educación inclusiva como camino para superar las inequidades". La segunda mesa del Ciclo de Conversaciones 2013: "Derecho a una educación de calidad incluyente y pertinente", organizado por Educación Compromiso de Todos.

- Acuerdo 381 de 2009 - Lenguaje Incluyente. El Acuerdo 381 de 2009 "Por medio del cual se promueve el uso del lenguaje incluyente". Aunque esta normatividad se expidió para el Distrito Capital, es aplicable a todo el territorio nacional, en el marco del respeto a la diversidad y la inclusión desde el género.
- Documento de Política Pública de Inclusión Social - PPDIS para Manizales. Este pliego trasciende las políticas de asistencia o protección, hacia políticas de desarrollo humano con un enfoque de derechos. Incluye el acceso a bienes y servicios con criterios de pertinencia, calidad y disponibilidad; procesos de elección colectiva, la garantía plena de los derechos de los ciudadanos y la eliminación de prácticas que conlleven a la marginación y segregación de cualquier tipo.

Las normativas mencionadas nos permiten reconocer que desde las diferentes acciones sociales, pedagógicas, políticas y económicas se enriquece cada uno de los parámetros de inclusión establecidos en las instituciones educativas, a través de los entes gubernamentales y la política pública, así mismo contribuyen para lograr cada vez más, la calidad en los procesos de inclusión, que hoy día no deben ser un sueño, sino una realidad que habita.

4.2.3. RELACIÓN ENTRE CALIDAD, GESTIÓN E INCLUSIÓN.

La evolución del concepto de calidad y gestión, está ligado inicialmente, a los cambios en la educación durante el siglo XX, los cuales se focalizaron en poner al estudiante como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; luego, la inmersión del conocimiento científico y tecnológico en la producción durante la segunda mitad del siglo

XX, que hizo a la sociedad cada vez más dependiente del conocimiento y la información; y después, la crisis del sistema educativo donde se halla la educación, poco alineada con relación al contexto. Así, el nuevo concepto de calidad, adopta como cimientos, acorde con Valencia (2012) el reconocimiento de las variaciones en la manera de concebir al estudiante, la forma de producción de conocimiento y la necesidad de una educación más pertinente e inclusiva.

A su vez, los anteriores eventos se desenvuelven, sujetos a las reformas educativas ocurridas en América Latina desde la segunda mitad del siglo XX. Las designadas reformas educativas de primera generación, suceden desde la década de los setenta, buscando resolver sobre todo, el acceso a la educación. Una vez cumplido el propósito de expansión y cobertura, los países se hallaron en perspectiva de aumentar las reformas y darle notable significado a la calidad, pero la educación no fue consonante entre los países, ni en su interior, a pesar de abarcar gran proporción de sus poblaciones, la universalización fue acelerada pero desigual. En apogeo del siglo XXI, un alto porcentaje de comunidades rurales y grupos étnicos seguían excluidos del acceso a la educación. La ampliación de coberturas en todos los niveles educativos es decisiva, pero también lo es, la urgencia de solucionar las dificultades de inequidad, fraccionamiento y disociación que se reflejan en la calidad de la educación que reciben las élites de cara a los grupos sociales más pobres y que proceden de grupos culturales distintos a la cultura dominante.

En este sentido se sostiene que “para la UNESCO, entre 1970 y 1997, la educación primaria en América Latina se había duplicado, la secundaria se había triplicado y la superior casi sextuplicado, pero el adelanto en términos de calidad ha sido desigual y ha estado determinado por los niveles socioeconómicos de las familias de los estudiantes” (Tudesco, 2007, p.88). En el transcurso de los años ochenta las reformas se centran en los procesos de descentralización y modernización del Estado; en los noventa se inscriben las reformas orientadas hacia la transformación de la estructura de los sistemas educativos y su base institucional; a partir del 2000 se encaminan hacia los modelos de acreditación, certificación, aseguramiento de la calidad de la gestión escolar,

donde la tarea de los Ministerios de educación, las secretarías municipales e instituciones educativas es orientada por un conjunto de marcos de calidad; el parámetro de lo que todo niño y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado en su paso por el sistema educativo, es proporcionado, por los estándares básicos de competencias. Esta clase de reformas se conoce como reformas de segunda generación, ellas tratan de solucionar problemáticas de la evaluación de la calidad, prestación del servicio educativo desde la gestión y la eficiencia, acorde a lo cual el objeto de estudio ha sido la escuela.

Inicialmente, se asociaba la calidad con la habilidad para transmitir contenidos dentro del sistema educativo, estos contenidos en su mayoría no tenían equivalencia con el contexto y cotidianidad del escolar, hoy día, se relaciona con la capacidad para facilitar y potenciar competencias, conocimientos y valores en los estudiantes que permitan entender, transformar y socializar el entorno que los rodea. La consideración de la discapacidad como una limitación funcional fue una característica muy cuestionada (Oliver, 1996), no sólo por no atender a las peculiaridades individuales, sino por ignorar las implicaciones sociales, educativas, culturales, legales y del contexto en que se desenvuelven las personas que la padecen. Así, autores como Schalock (1997) hacen hincapié en la relación entre las limitaciones funcionales y el ambiente social y físico de los afectados. En este mismo sentido apuntan las interrelaciones entre la sociedad y la discapacidad presentadas por Soto, V. y Vasco, E. (2008) y las propuestas sobre el modelo social de discapacidad y el concepto de exclusión como un problema de justicia social expuesto por Barton (2009).

También se tiene dentro de las líneas de desarrollo, la educación basada en competencias, concebida como un enfoque sistemático que identifica “lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, se concentra en la aplicación de los conocimientos más que en su adquisición; apropia habilidades y actitudes inherentes a una competencia y evalúa logros mediante una demostración del desempeño” Crawford, Glendenning y Wilson (2000; citado por Villada, 2001). Este tipo de formación, ha dado respuesta a las

nuevas concepciones que sobre la educación se habían planteado en los últimos años en el contexto mundial, posibilita la articulación de niveles en los procesos de formación integral, fortaleciendo a la comunidad académica mediante la consolidación del trabajo en equipo por grupos de áreas de conocimiento y ha incidido en cuatro prototipos de aprendizaje necesarios en la actualidad: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, y aprender a ser; la promoción de estos aprendizajes conlleva al avance hacia un enfoque de formación integral que promueve competencias para la vida y abarca múltiples dimensiones del saber. Por su parte, Mariño (1994) sostiene que las organizaciones, necesitan planificar y desarrollar un proyecto a largo plazo que implique etapas, acciones y que busquen de manera continua y constante, crear una cultura de calidad total (p.110).

Sin embargo, mientras el Estado trata de asegurar su rol como garante y regulador del derecho a una educación de calidad; implementando numerosos programas; falta avanzar desde enfoques inclusivos estandarizados hacia políticas educativas integrales que consideren la diversidad con cohesión social, mayores recursos financieros y distribución equitativa para una educación de calidad para todos. Es así como la inclusión, adquiere mayor significación en la medida en que, se registran dificultades para el alcance de los objetivos educativos, los centros escolares presentan mayores inconvenientes y las poblaciones demandan mayor atención; a su vez el enfoque inclusivo, necesita de una gestión ordenada y sistemática fundamentada acorde con (Correa, 2006) en modelos administrativos de carácter participativo que posibilite gerenciar recursos, procesos y resultados; dando respuesta a procedimientos de planeación, aplicación, seguimiento, evaluación y sistematización, que evidencien la consecución de recursos, la sostenibilidad financiera y la calidad técnica.

La gestión, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen la calidad educativa, es así como Blanco (2006) sostiene que las políticas educativas que asumen una mirada más comprehensiva sobre la calidad de la educación -incorporando en ella las dimensiones de equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y

eficiencia- y que se diseñan a partir de un enfoque de derechos, pueden ayudar a responder a los desafíos que en el campo de la educación enfrentan actualmente los países latinoamericanos (p.9).

Así mismo, debe relacionarse la inclusión, con las condiciones que favorecen la calidad educativa y ésta, con la gestión de recursos y ejercicio de responsabilidades, para aportar adecuadamente al debate social y a la confrontación de desafíos, que los actores educativos están en mora de asumir; para superar los inmensos problemas que aún persisten y poder fomentar la verdadera riqueza nacional que es la prodigada calidad educativa para todos.

4.2.4. INSTITUCIÓN EDUCATIVA... DE LA INCLUSIÓN A LA PEDAGOGÍA INCLUSIVA.

La transformación creciente y continua del lenguaje, de la unidad cultural, de las representaciones simbólicas y los diversos estilos de vida ha generado una sociedad transformacional en la que el cambio y la educación pasa a ser parte constitutiva de la misma, así como en la vida de las personas, los grupos y las instituciones. La escuela, cumple la función de integrar a la vida social, de un lado, a partir de las capacidades humanas, que según Sen (1998) son el recurso para elegir y hacer aquello que se considere valioso a través de razones directas o indirectas. Las primeras estarían relacionadas, por ejemplo, con la salud y la nutrición, necesarias para poder estudiar o trabajar, en tanto que las segundas pueden contribuir a un logro o desarrollo futuro, por ejemplo, la educación o la capacitación para un mejor empleo o para uno que satisfaga más al individuo. Y de otro lado, la homogenización y transmisión de valores universales y válidos para todos los miembros de la sociedad. Al respecto, se sostiene que “toda

sociedad instrumenta mecanismos de transmisión para adaptar a las nuevas generaciones a las costumbres, valores, creencias, pautas de comportamiento, etc. valorados y permitidos socialmente” Durkheim (1975; citado por Hernández, 2001).

Así, el proceso educativo como fenómeno social, involucra a educadores y educandos, dentro de un contexto histórico y socio cultural determinado; establece el carácter político de la educación y reconoce la institución escolar no solo en su estructura como dinámica en sí misma, relacionada con otras instituciones; también, el conjunto, sociología - educación, definido así: “Sociología, ciencia que permite comprender la estructura y dinámica de la sociedad humana. Educación, conjunto de conocimientos, órdenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas” (Santamaría, 2005, p.2).

Así, la institución educativa dinamiza la educación, que como protagonista, tiene la función de desarrollar la reflexión crítica de la sociedad, para que esta, pueda descubrir y denunciar los errores que polarizan innecesariamente la humanidad y acoger los factores de desarrollo que nos liberan de la miseria económica, la exclusión política y social. Este quehacer, es el que dará la base real a la autonomía, a la capacidad para enfrentarnos con un mundo de rivalidades étnicas, racionalistas y religiosas; y la que podrá propiciar el cambio positivo y necesario en el panorama nacional de la educación. Por tanto, mejorar la calidad y equidad de la educación pasa necesariamente por transformar la cultura y el funcionamiento de las instituciones, concebir la educación como proceso comprometido en la configuración y transformación social; remitirse, al complejo mundo de procesos donde se conjuga la esencia individual en función de intereses colectivos, centrados en torno al mejoramiento de las condiciones de vida desde el respeto por la vida misma, en sus múltiples manifestaciones; en consonancia con Sarto y Venegas (2009) promover una institución educativa, íntegra, flexible, democrática, vinculada con el entorno cercano y el mundo global, que incluya a todos los niños, jóvenes y adultos, aprecie la diversidad, propicie el aprendizaje y la participación de todos los integrantes de la comunidad.

En Colombia el proceso de pedagogía inclusiva se resume a través del programa "Educación para todos", estableciéndose como una de las metas del milenio con las que nuestro país se compromete a cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos los ciudadanos, velando porque todos los niños, niñas y jóvenes, pero sobre todo los que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a la enseñanza primaria de buena calidad y que la terminen. Además, velar porque las necesidades de aprendizaje se satisfagan mediante el acceso equitativo y adecuado, y la preparación para la vida activa. Para lograr esta meta, la comunidad de las instituciones educativas debe trabajar en cada uno de los aspectos propuestos por el MEN (2008, p.45):

- Un nuevo marco organizativo y normativo.
- Fortalecimiento de colectivos de docentes.
- El desarrollo de comunidades de aprendizaje y de participación.
- Desarrollo de un clima institucional armónico y propicio al desarrollo de las emociones y las relaciones interpersonales.
- Construcción y revisión de proyectos educativos que doten de identidad a cada institución.
- La responsabilidad por la transformación.

También se sugiere atender, algunas soluciones para gestionar y propiciar la inclusión, sino dar respuesta a las necesidades en la institución, propuestas por Sacristán (2000, p.78):

- El debate y el consenso.
- La utilización de diferentes metodologías.
- La formación del profesorado.
- El equilibrio entre el trabajo cooperativo y el trabajo individual.
- La atención a los estudiantes garantizando el progreso de todos.
- La interdisciplinariedad.
- Sistemas eficaces de apoyo escolar.
- Compromiso de las familias.

Todas estas consideraciones, dimensionan el espectro de posibilidades que tienen las instituciones educativas en aras de la inclusión educativa, a la vez que dinamizan los procesos inherentes a lo humano y lo social, involucrando a los actores educativos en escenarios y condiciones favorables para complementar y cualificar el proceso formativo, reducir las barreras, las cuales según Echeita (2005), son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular, la de aquellos más vulnerables; además de desarrollar habilidades básicas que garanticen la vinculación efectiva a procesos participativos, autogestionarios donde la conservación, la búsqueda de la paz y el sentido de proyección aparezcan como ideales rectores de la cotidianidad.

En tanto, todos compartimos que la educación inclusiva de los niños y jóvenes es una realidad en nuestro país, un derecho avalado por la ley. Pero la dificultad estriba en cómo hacemos que la Educación sea Inclusiva en el día a día de los establecimientos, reconociendo el gran poder del entorno educativo para promover el desarrollo de todas las personas, con independencia de sus limitaciones, a través de la cultura y de su interacción social en el aula; la importancia del contexto, de la buena comunicación y de las relaciones personales entre todos los implicados (Portugal, s/f).

La Pedagogía Inclusiva pone el énfasis y aporta una filosofía en la que ya no tiene sentido seguir trabajando fuera del aula ordinaria, sólo con determinados perfiles de alumnado, con programas paralelos, con propuestas metodológicas obsoletas, etc. Aporta un cambio radical en la Educación del siglo XXI y si bien no es la única instancia que suministra acceso al conocimiento, sí es la única que puede consolidar la equidad en el acceso y distribución del mismo, ofreciendo oportunidades de aprendizaje con calidad para todos y, en consecuencia, contribuir a la distribución de oportunidades sociales. Acorde con Echeita (2013) el modelo de Pedagogía Inclusiva que se persigue en las escuelas, trata de que todos los alumnos participen en la dinámica de los centros en igualdad de condiciones, que se trate a todos sin distinciones originadas por razones

de sexo, religión, cultura o capacidad. Es un modelo en el que el eje de la respuesta educativa se centra en el individuo, propiciando que la escuela sea capaz de proporcionar una respuesta ajustada a sus necesidades.

Al respecto Spratt, J. (2013) sostiene que el cambio llamado "pedagogía inclusiva" tiene que estar presidido por las concepciones y valores que se sustentan en las aulas, esto es, en todo lo que ocurre alrededor de la programación, desarrollo y evaluación de las prácticas educativas. Mientras que la Unesco expone que el enfoque de educación inclusiva implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una pedagogía adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. Esto, sumado al hecho que responder por la inclusión con calidad y eficiencia no se muestra a la contemplación pública como un factor de sencillo discernimiento, exige a las instituciones educativas, una mirada amplia e integradora a la calidad, así como la identificación y desarrollo de estrategias variadas de gestión, en especial aquellas destinadas a captar indicios sobre el funcionamiento del sistema educativo, el desempeño de los docentes, el aprendizaje de los estudiantes; y por supuesto la revisión de su práctica educativa, la cual, está determinada por la cultura de la escuela, por la forma en que los docentes definen y asumen su rol y por las expectativas recíprocas de toda la comunidad.

4.2.5. EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN INCLUSIVA.

La gestión inclusiva se evalúa a través del índice de inclusión, cuyos resultados se utilizan para medir la gestión en inclusión de la institución educativa, reconocer el estado actual en la atención a la diversidad, analizar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, establecer prioridades y tomar decisiones para cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad, teniendo en cuenta el trabajo de cada una de las Áreas de Gestión. En este sentido, cabe destacar dos aspectos; primero, que la gestión inclusiva escolar es un proceso planeado, regulado e

integral, encaminado a la mejora de las proyecciones, diseños y procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos de las instituciones educativas. Y segundo, que la guía No 34 propuesta por el MEN está organizada en tres etapas que conducen al mejoramiento progresivo de las instituciones: La autoevaluación institucional, la elaboración de planes de mejoramiento y el seguimiento permanente al desarrollo de los planes de mejoramiento institucional, donde una de sus unidades, está dedicada especialmente a la comprensión y uso del Índice de Inclusión, como herramienta eficaz para garantizar atención en términos de equidad a todos los estudiantes y como herramienta de trabajo fundamental para el desarrollo de este estudio.

Así, el índice de inclusión es una adaptación, del "Index for inclusion" del año 2000, realizada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en 2009 para facilitar a las instituciones la elaboración del plan de mejora escolar a través de una guía estructurada desde las cuatro áreas de gestión -Directiva, Administrativa, Académica y Comunitaria, así:

Área de gestión	Proceso	Definición
Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Establecer los lineamientos que orientan la acción institucional en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo.
	Gestión estratégica	Tener las herramientas esenciales para liderar, articular y coordinar todas las acciones institucionales.
	Gobierno escolar	Favorecer la participación y la toma de decisiones en la institución a través de diversas instancias y dentro de sus competencias y ámbitos de acción.
	Cultura institucional	Dar sentido, reconocimiento y legitimidad a las acciones institucionales.
	Clima escolar	Generar un ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución.
	Relaciones con el entorno	Aunar y coordinar esfuerzos entre el establecimiento y otros estamentos para cumplir su misión y lograr los

Área de gestión	Proceso	Definición
		objetivos específicos de su PEI y su plan de mejoramiento.
Académica	Diseño pedagógico (curricular)	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal; el momento en el que lo van a aprender; los recursos a emplear; y la forma de evaluar los aprendizajes.
	Prácticas pedagógicas	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.
	Gestión de aula	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.
	Seguimiento académico	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.
Administrativa y financiera	Apoyo a la gestión académica	Dar el apoyo necesario a los procesos de matrícula, boletines y carpetas de los estudiantes para lograr un buen funcionamiento de la institución.
	Administración de la planta física y de los recursos	Garantizar buenas condiciones de infraestructura y dotación para una adecuada prestación de los servicios.
	Administración de servicios complementarios	Asegurar la adecuada prestación de los servicios complementarios disponibles en la institución educativa para facilitar la asistencia de los estudiantes, mejorar sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus competencias.
	Talento humano	Garantizar buenas condiciones de trabajo y desarrollo profesional a las personas vinculadas al establecimiento institución educativa.
	Apoyo financiero y contable	Dar soporte financiero y contable para el adecuado desarrollo de las actividades del establecimiento educativo.

De la comunidad	Accesibilidad	Buscar que todos los estudiantes – independientemente de su situación personal, social
-----------------	---------------	--

		y cultural – reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas.
	Proyección a la comunidad	Poner a disposición de la comunidad educativa un conjunto de servicios para apoyar su bienestar.
	Participación y convivencia	Contar con instancias de apoyo a la institución educativa que favorezcan una sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de las diferencias.
	Prevención de riesgos	Disponer de estrategias para prevenir posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa.

Tabla 1. Áreas de Gestión Institucional. MEN (2008: p.28).

Además, el Índice de Inclusión presenta un cuestionario para la comunidad educativa, compuesto por descriptores que orientan la evaluación del proceso y sus componentes inclusivos. Estos descriptores se valoran en una escala que oscila entre: siempre, casi siempre, algunas veces, no sé y no se hace, para obtener los resultados sobre la gestión inclusiva por estamento, área de gestión y el global de la institución. Su importancia, para el mejoramiento de la calidad educativa, radica en las posibilidades de mejora del establecimiento educativo, de las instancias administrativas y del sistema pedagógico, de manera que se generen cambios y se aporte un valor agregado en los conocimientos y desarrollo de competencias de los estudiantes. Así mismo, en el fortalecimiento de las cuatro áreas de gestión institucional, que acorde con el Portal Educativo Colombia Aprende, se definen así:

La gestión directiva, se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado. Esta área 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 de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución.

En la gestión pedagógica y académica se encuentra la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

La gestión de la comunidad, se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos.

La gestión administrativa y financiera, da soporte al trabajo institucional. Tiene a su cargo todos 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 el apoyo financiero y contable.

A su vez, en el interior de estas áreas hay un conjunto de procesos y componentes que deben ser evaluados periódicamente, a fin de identificar los avances y las oportunidades de mejoramiento, y de esta forma establecer las acciones que permitan trabajar sobre las causas de los problemas. Este aspecto, específicamente, determina el por qué se necesita de estas áreas de gestión y de sus componentes, para poder establecer relaciones, medidas y reflexiones sobre la gestión Inclusiva de una Institución Educativa, para el caso, la IE Chipre.

5. MARCO METODOLÓGICO

En el presente proyecto de investigación, se planteó un problema delimitado y concreto, tomando en cuenta los antecedentes, para la derivación de hipótesis sometidas a prueba y la construcción de unas bases teóricas. Luego se recolectaron y analizaron los datos, fundamentados en la medición de variables y el uso del cuestionario estandarizado diseñado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Los datos, como resultado de las mediciones, se representan mediante números, se analizan por medio de la estadística y se interpretan a la luz de las hipótesis y teorías planteadas, así como dice Creswell (2005; citado por Hernández, 2010) la interpretación de los datos constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente.

5.1. Tipo y diseño de investigación

Brindar evidencias sobre las áreas de gestión de una Institución Educativa y su relación con el índice de Inclusión, responde a un interés investigativo objetivo proporcional al Enfoque Cuantitativo. De acuerdo con Hernández (2010), en este estudio:

- La realidad no cambia por las observaciones y mediciones realizadas.
- Se generan y prueban teorías e hipótesis.
- Se generalizan los datos de una muestra a una población.
- La recolección se basa en instrumentos estandarizados que han demostrado ser válidos y confiables en estudios previos o se generan nuevos basados en la revisión de la literatura, se prueban y ajustan.
- Se describen las variables y explican sus cambios y movimientos
- Se cuenta con objetividad, rigor, confiabilidad y validez en la recolección y análisis de datos.
- Los datos son representados en forma de números, que son analizados estadísticamente (p.61).

El diseño investigativo corresponde a un diseño descriptivo y correlacional. Descriptivo ya que mide, evalúa y recolecta datos sobre aspectos y componentes del fenómeno a investigar. Al respecto Hernández y otros (2010), expresan que *en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga*. Asimismo, Balestrini (2002) plantea que *describen con mayor precisión las singularidades de una realidad estudiada y destacan el contenido de los objetivos y requerimientos de un esquema de investigación con un grado de confiabilidad*. Y correlacional porque procura conocer la relación que existe entre dos o más variables en un contexto particular. Ary, Jacobs y Razaviech (1998), ilustran que *se utiliza para medir el grado de asociación existente entre las variables y permite indagar hasta qué punto las alteraciones de una dependen de los cambios de otra*. Además, cabe anotar que el tipo de diseño correlacional tiene una disposición explicativa, al respecto Moreira (2002) sostiene que en cuanto mayor sea el número de variables que se asocien en el estudio y mayor sea la fuerza de las relaciones, más completa será la explicación.

5.2. Población y Muestra

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Chipre de la ciudad de Manizales. La población total de sujetos susceptibles de poseer la información buscada, fue de 1,142 estudiantes, 1,142 padres de familia y/o acudientes, 40 docentes, 3 directivos-docentes.

De acuerdo con las orientaciones dadas en el Manual de Índice de Inclusión, diseñado por el MEN, el tamaño de la muestra fue de 84 estudiantes, 84 padres de familia, 40 docentes y 3 directivos-docentes. El tipo de muestreo empleado, fue aleatorio simple. Es decir, cada uno de los miembros que integran la población tuvo la misma probabilidad de ser seleccionado como parte de la muestra.

5.3. Técnicas y métodos.

La técnica de recolección de datos en esta investigación, fue la Encuesta. Para el caso se utilizó el escalamiento tipo Likert, consistió en la presentación de un conjunto de ítems, en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se reconoció la reacción de la comunidad educativa de la institución, sobre sus opiniones, preferencias, concepciones y prácticas inclusivas dentro de su contexto escolar, optando por uno de los cinco puntos o jerarquías de la escala. La escala varía entre: Siempre, Casi siempre, Algunas veces, No sé y No se hace; para obtener los resultados sobre la gestión inclusiva, por estamento, área de gestión y el global de la institución.

5.4. Instrumentos.

Para la recolección y almacenamiento de la información del índice de inclusión, se utilizó un cuestionario diseñado y validado por el MEN (Ver Anexo No 1); para ser aplicado a

docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes. Este instrumento, se estructura desde las cuatro áreas de gestión institucional -directiva, administrativa, académica, comunitaria-; compuesto por descriptores que orientan la evaluación del proceso y sus componentes inclusivos.

5.5. Procesamiento de datos.

Mediante un proceso ordenado se realizó la recolección y empleo de datos para producir información sobre la Gestión inclusiva de cada una de las áreas institucionales de la IE Chipre. Una vez recolectados los datos numéricos, se transfirieron a un programa informático de EXCEL diseñado por el MEN; donde de acuerdo con procedimientos estadísticos, se condensa y revela la información de manera sistematizada.



6. HALLAZGOS E INTERPRETACIÓN.

A continuación se presentan los hallazgos de la investigación. En primera instancia se identifican los resultados del índice de inclusión por estamento, área de gestión y el global de la Institución Educativa Chipre. Después, se realiza la descripción del estado de los indicadores de gestión de cada área institucional, estableciendo a su vez, la gestión de las áreas directiva, académica, financiera y comunitaria de la Institución Educativa Chipre y su relación con el Índice de Inclusión. Así mismo, se evidencian datos estadísticos y teorías que brindan la posibilidad de interpretar y determinar las relaciones existentes.

6.1. ÍNDICE DE INCLUSIÓN POR ÁREA DE GESTIÓN E ÍNDICE INSTITUCIONAL.

Es de resaltar la importancia que tiene el índice de inclusión para cada institución educativa ya que este es una herramienta esencial que posibilita el análisis de la gestión inclusiva y la descripción real de las prácticas institucionales en aras de la inclusión, facilitando así procesos de mejoramiento continuo desde este ámbito específico de la diversidad o de una educación para todos. Se presenta de manera organizada y concisa, el resultado del índice de inclusión por área de gestión y el global institucional, producto de la aplicación del cuestionario diseñado y propuesto por el MEN (Ver anexo N°1) durante el año 2015 en la Institución Educativa Chipre y del análisis estadístico de éste.

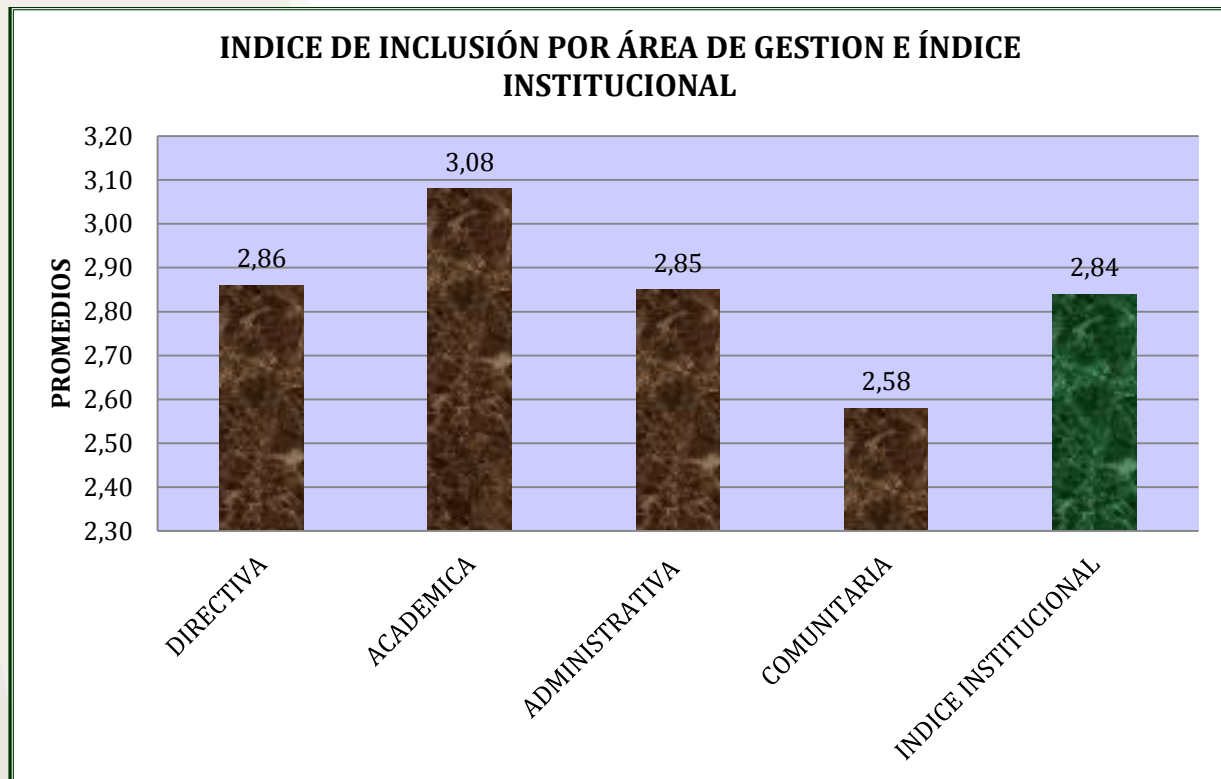


Figura 1. Índice de inclusión de la IE Chipre

En la figura 1, se evidencia un índice institucional de 2,84 para la institución educativa Chipre. Al realizar el análisis respectivo, se efectúa una interpretación real y coherente, para ello existe un Manual de grabación, procesamiento y análisis de las condiciones de calidad e inclusión propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, donde se puede relacionar el índice de cada institución educativa con los porcentajes estandarizados, permitiendo hacer una lectura clara desde cada uno de los datos del índice de inclusión por área de gestión e índice institucional. En sintonía con lo expuesto, la siguiente tabla permite reconocer de manera detallada la Escala de Interpretación del Índice Global:



0 - 0.99	Los resultados del Índice en este rango indican que en la institución no se formulan políticas ni se desarrollan acciones que favorezcan las prácticas inclusivas para la atención a la diversidad.
1 - 1.99	Los resultados del Índice en este rango significan que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.
2.0 - 2.79	Los resultados del Índice en este rango indican que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.
2.80 - 3.49	El resultado del Índice en este rango significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.
3.50 - 4.0	El resultado del Índice en este rango evidencia una cultura institucional caracterizada por buenas prácticas inclusivas, el trabajo colaborativo, la pertenencia a redes de apoyo y por ser centro de referencia para la atención a la diversidad; además el plan de desarrollo institucional está articulado con el de la entidad territorial.

Tabla 2. Escala de Interpretación del Índice Institucional. (MEN, 2009)

Acorde con la escala y con el resultado de 2.84 que obtuvo la Institución Educativa Chipre en su Índice de Inclusión: “*Las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la*



participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa” (MEN, 2009).

Este parámetro evaluativo definido por el Ministerio de Educación Nacional es significativo y de sencilla comprensión, pero de acuerdo con las posturas teóricas propuestas en este estudio y de acuerdo con el trabajo estadístico realizado, es insuficiente en su argumentación, no profundiza, ni presenta la verdadera gestión inclusiva de cada una de las áreas institucionales, camino al mejoramiento de la calidad educativa. Por ello esta investigación desea ampliar y explicar con mayor profundidad los resultados conseguidos. Inicialmente se presenta de una manera gráfica y descriptiva el estado de los indicadores de gestión de cada área institucional, para luego abordar de manera explicativa la Gestión de las áreas institucionales de la Institución Educativa Chipre y su relación con el Índice de Inclusión.

6.2. INDICADORES DE GESTIÓN DE CADA ÁREA INSTITUCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN.

6.2.1. APERTURA INSTITUCIONAL DESDE LA GESTIÓN DIRECTIVA

La gestión educativa está conformada por una serie de procesos orientados a satisfacer las demandas de la sociedad y a favorecer el nivel de prestación del servicio de manera que se cumpla la misión social, la visión de futuro y los objetivos propuestos. La orientación hacia la calidad, hacia procesos de evaluación y la revisión de medios y métodos de trabajo, introduce mejoras paulatinas en los indicadores de gestión.

Los indicadores de gestión, son mediciones empleadas para prescribir las acciones de mejora que se deben planear y señalar las conquistas o desaciertos de la organización escolar. Al respecto (Rojas, 2015) sostiene que los indicadores de gestión son expresiones cuantitativas de las variables que intervienen en un proceso, que permiten verificar o medir la cobertura de las demandas, la calidad de los satisfactores o productos y el impacto de la solución de la necesidad de la sociedad.

En lo que refiere al Área de Gestión Directiva, el MEN (2008) considera que *esta gestión, representa la manera como el establecimiento educativo es orientado*. Esta área obtuvo un puntaje de 2,86 en su gestión inclusiva a través de los indicadores de gestión. Se centra en seis procesos: 1) Direccionamiento Estratégico, 2) Gerencia Estratégica, 3) Gobierno Escolar, 4) Cultura Institucional, 5) Clima Escolar y 6) Relaciones con el Entorno; procesos, que perciben y se interesan en implantar un sistema educativo orientado al logro de la calidad de la educación.

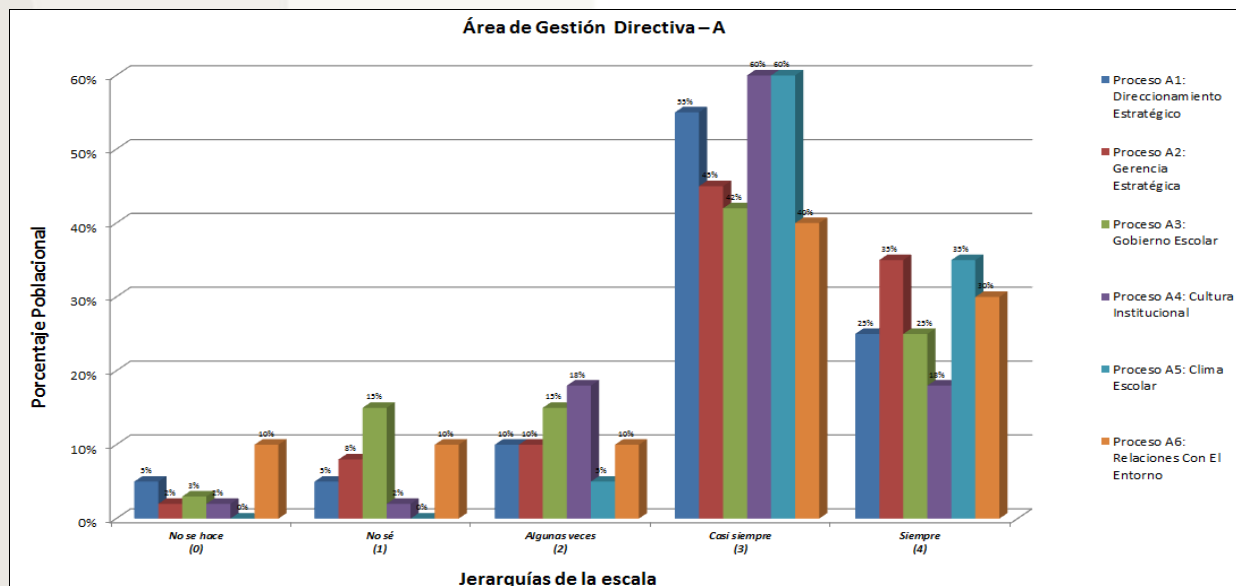


Figura 2. Indicadores de Gestión Inclusiva del Área Directiva.



La Figura 4 evidencia que el proceso más respaldado respecto a la percepción declarada por la comunidad educativa es el Clima Escolar; docentes, padres de familia, estudiantes y directivos, perciben que casi siempre o siempre la institución explica sus características, funcionamiento y normas de convivencia para que todos se consideren bienvenidos, además, las familias se sienten orgullosas de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y la valoración por la diversidad. Es así como Magendzo (2004) plantea que es imperativo reconocer en la diversidad la legitimidad del otro-otra, y las características particulares de la familia como integrante activa de la construcción democrática, y desde la inclusión se da apertura a estas nuevas dinámicas sociales y educativas, como lo es integrar en los procesos de la institución a la familia.

El 80% de la comunidad educativa siente que casi siempre o siempre el Direccionamiento Estratégico encargado de establecer los lineamientos que orientan la acción institucional en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo, posibilita la admisión de toda la población del sector sin discriminación y una vez ésta, ingresa a la institución educativa, recibe una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance de un grado a otro, preparándola para la vida y el trabajo; así mismo la Gerencia Estratégica involucra a la comunidad educativa en la evaluación y diseño de propuestas para cualificar el aprendizaje, articula en el PEI los planes, programas y proyectos nacionales, regionales y locales referidos a la atención a la diversidad y se caracteriza como propone Briones (2012) por dar una respuesta educativa plural, diversificada y flexible para satisfacer las necesidades de aprendizaje.

Con relación a la Cultura Institucional que da sentido, reconocimiento y legitimidad a las acciones institucionales, el 78% de la comunidad plantea que casi siempre o siempre la institución educativa utiliza medios de comunicación eficientes y comprensibles como son los comunicados escritos, las carteleras, los informes académicos, las reuniones y escuelas de padres, con el fin de dar a conocer los procesos



de gestión, mientras que sus integrantes colaboran entre sí para facilitar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos. Hoy día, la cultura institucional de la institución educativa Chipre permite evidenciar un entorno saludable, agradable, tranquilo y placentero para cada uno de los integrantes, propiciando de esta manera, como mencionan Duk y Murillo (2010) mejores procesos de enseñanza, aprendizaje y de gestión institucional.

En cuanto a las Relaciones con el Entorno el 70% percibe que siempre y casi siempre en la institución educativa se desarrollan estrategias para conocer el entorno familiar de los estudiantes con el fin de apoyarlos en la eliminación de barreras para el aprendizaje, entendidas, como aquellos factores del contexto que limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los escolares; también considera que la participación, la convivencia, el intercambio de recursos y servicios con otras instituciones fortalece el desarrollo de acciones inclusivas, tales como:

- La intervención activa del grupo.
- Una práctica docente más informada, sistemática, coherente y precisa.
- Un modelo pedagógico personalizante que aprueba una enseñanza cooperativa.
- El establecimiento de convenios de la Secretaría de Educación M con el ICBF, la Policía de Infancia y Adolescencia y la Personería para realizar los procesos de acompañamiento necesarios.
- La disponibilidad del área de inclusión de la SEM para apoyar todos los procesos mencionados anteriormente, además de los procesos que tienen que ver con la agilización de citas y atención por parte de las EPS.



Por último, el 67% de docentes, padres de familia, estudiantes y directivos piensan que casi siempre o siempre el Gobierno Escolar de la institución educativa posibilita el adecuado funcionamiento del Consejo Directivo, el Consejo Académico, el Comité de Evaluación y Promoción, el comité de convivencia, el Consejo Estudiantil y de la Personería. Reconociendo que el gobierno escolar de acuerdo con el MEN (2008) es aquel estamento que favorece la participación y la toma de decisiones en la institución a través de diversas instancias, dentro de sus competencias y ámbitos de acción.

6.2.2. LA GESTIÓN INCLUSIVA DEL ÁREA ACADÉMICA APUESTAS POR EL MEJORAMIENTO CONTINUO.

Otra área de gran relevancia en el sistema educativo es el área académica que acorde con el MEN (2008) es *la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones, para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional.* Ésta área obtuvo el índice de gestión inclusiva más alto (3,8) entre las gestiones institucionales, de acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada a la comunidad educativa de la institución, quien indicó aspectos favorables en su apreciación sobre el diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico.

Desde esta perspectiva, Echeita (2002) sostiene que comprender la dependencia de cualquier estudiante en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada quien precisa. (p. 34). En este sentido la gestión inclusiva

del área académica de la Institución Educativa Chipre, debe seguir trabajando por el desarrollo de la capacidad para ejercer de manera crítica y consciente, la libertad, la tolerancia y la solidaridad dentro de una sociedad plural, y tener en cuenta, como expresa Plancarte (2010) que *para lograr una educación de calidad se requiere de una reorientación de las funciones y características de la escuela regular, pero fundamentalmente, de un cambio respecto de los conceptos de mejora escolar e inclusión.*

La figura 3. (Indicadores de Gestión Inclusiva del Área Académica), nos muestra cada uno de los procesos que se tienen en cuenta desde esta área).

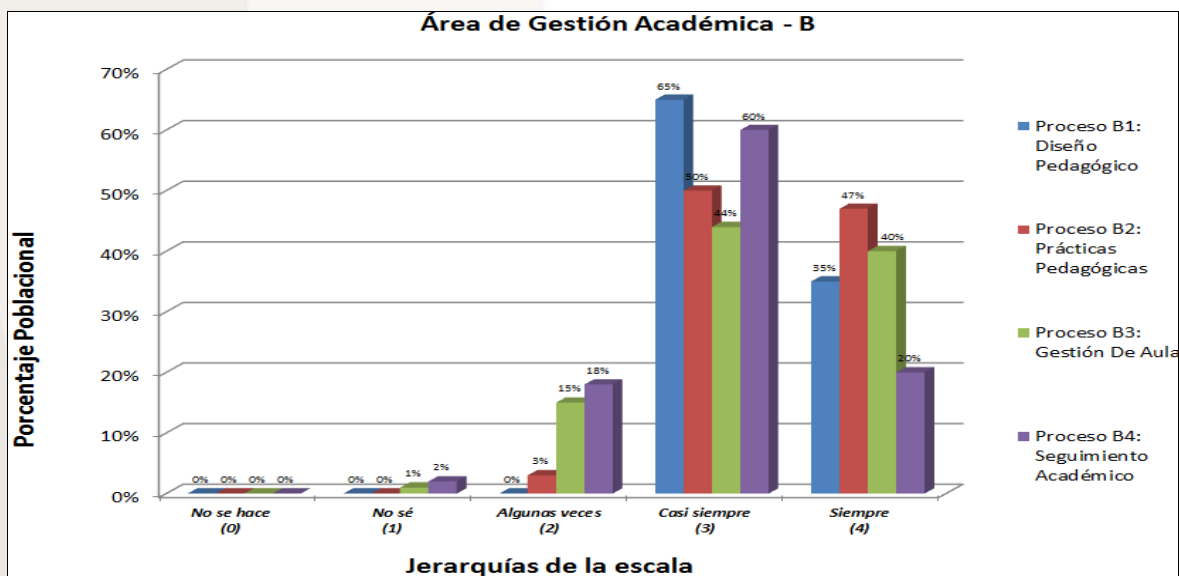


Figura 3. Indicadores de Gestión Inclusiva del Área Académica.

Como se mencionó anteriormente, en el Área de Gestión Académica, existen cuatro procesos; 1) Diseño Pedagógico, 2) Prácticas Pedagógicas, 3) Gestión de Aula y 4) Seguimiento Académico. La Figura 5 muestra que el proceso más favorecido en cuanto a la percepción positiva de la comunidad educativa es el Diseño Pedagógico el cuál que define los contenidos temáticos que los estudiantes van a aprender en cada



área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos didácticos y pedagógicos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.

Docentes, padres de familia, estudiantes y directivos, perciben que casi siempre o siempre se revisa y ajusta la distribución de tiempos en la jornada de la institución educativa para atender las necesidades de cada uno de los alumnos. Es así como el 97% de la comunidad educativa siente que casi siempre o siempre en las Prácticas Pedagógicas se implementan diferentes opciones de didácticas flexibles: Didáctica en el aula, Método activo, Método de trabajo grupal, Refuerzos y nivelaciones, Estudios de caso y Juego de roles. *Didácticas flexibles que facilitan el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades incluyendo aquellos en situación de vulnerabilidad* (Calvo, 2013: 10).

El 84% de la comunidad educativa piensa que en la Gestión de Aula, casi siempre o siempre la relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en una comunicación respetuosa y amable, donde los estudiantes participan en la elección de temas, actividades de clase y formas de evaluación incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo. Al respecto (Fonseca, 2007:13) plantea que la gestión en el aula va más allá de los conocimientos de base de una materia y trabaja en el desarrollo de competencias para la vida profesional e intelectual; para la formación de personas creativas e innovadoras que la sociedad actual requiere. Mientras que (Sacristán, 1986) expresa que incluir en el aula a aquellos que presentan situación de vulnerabilidad, implica redimensionar y contextualizar principios generales de la enseñanza y el aprendizaje con estrategias didácticas, incorporándolas en los espacios complementarios de clase, entendidos como trabajo de asesoramiento docente de orden formativo, científico y profesional. En este caso específico de la institución educativa



Chipre, se crean espacios de respeto y construcción colectiva que fortalece procesos institucionales en aras de la inclusión.

Por último, el 80% de docentes, padres de familia, estudiantes y directivos piensa que casi siempre o siempre la institución educativa en su Seguimiento Académico hace reuniones con las familias y escolares para compartir los cambios curriculares, los resultados de las pruebas Saber y las acciones para la permanencia y acompañamiento de todos los estudiantes incluyendo a los estudiantes o grupos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento o analfabetismo, entre otros. Estas reuniones se llevan a cabo de la siguiente manera:

- *Atención a padres:* Cada 20 días se cuenta con un espacio para solucionar las inquietudes de los padres de familia y/o acudientes respecto del proceso académico y disciplinario de los estudiantes.
- *Avance académico:* En la mitad de cada período escolar, se cita al padre de familia y/o acudiente para que se reúna con el Director de grupo y éste, le informe sobre el proceso académico de los estudiantes a su cargo.
- *Entrega de Informe Escolar:* Al finalizar cada período escolar, se cita al padre de familia y/o acudiente para entregarle el Informe escrito sobre el proceso académico y disciplinario de los estudiantes.
- *Escuela de padres:* Es la herramienta de carácter formativo que posibilita el fortalecimiento de Padres, Madres y Tutores de los Centros Educativos; mediante la sensibilización y formación de estos, como actores importantes del desarrollo



de los centros, de los/as estudiantes, de los maestros y maestras, de la familia y de la comunidad en general.

Conforme al seguimiento académico, Guillen (2014) expresa que las reuniones pedagógicas e informativas tienen el propósito de abrir un espacio de reflexión y acción que posibilite que los padres y las madres tengan información sobre el desempeño académico de sus hijos, al tiempo que desarrollan competencias que les permiten ser mejores padres y madres, y estar más comprometidos con el desarrollo de su comunidad y del centro educativo.

6.2.3. RETOS DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA EN ARAS DE LA INCLUSIÓN

El área de Gestión administrativa y financiera, es el área que da soporte al trabajo institucional. Tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, el apoyo financiero y contable. Para lograr este cometido, Zamboni y Gorgone (2003), sostienen que *el área administrativa de un centro educativo debe transformarse en agente de cambio de los procesos institucionales, poseer recursos, adquirir tecnología de punta, crear la infraestructura necesaria, así como diseñar una estructura organizacional flexible e innovadora que dé respuesta a las necesidades sociales.*

La figura (4), representa los procesos que se desarrollan desde el área de gestión administrativa y financiera de la Institución Educativa Chipre.

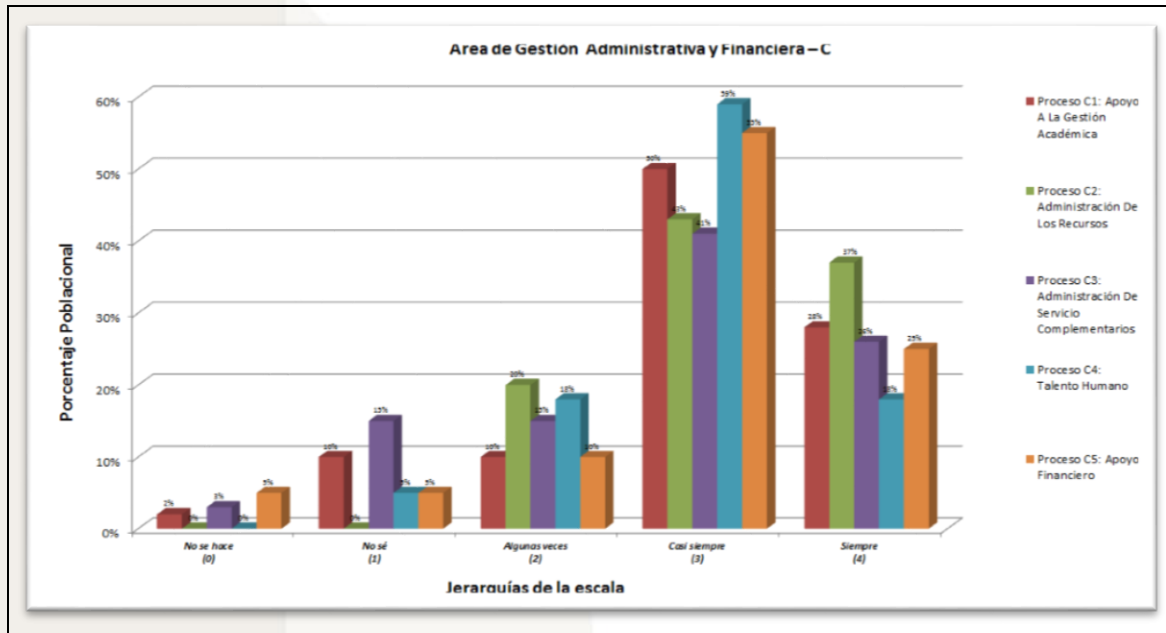


Figura 4. Indicadores de Gestión Inclusiva del Área Administrativa y Financiera.

En el Área de Gestión Administrativa y Financiera, existen cinco procesos; 1) Apoyo a la Gestión Académica, 2) Administración de los Recursos, 3) Administración de Servicios Complementarios, 4) Talento Humano y 5) Apoyo Financiero. La Figura 6 evidencia que dentro de los procesos más favorecidos por los directivos y docentes de la Institución Educativa Chipre está el Apoyo Financiero junto a la Administración de Recursos, de un lado se reconoce la política de destinación de recursos financieros para atender a la población en situación de vulnerabilidad; del otro lado, se reconoce que la institución educativa cumple con la normatividad del país sobre accesibilidad, igualmente, que la adquisición, dotación y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje y uso de los espacios se realiza de manera equitativa.

El 78% de los encuestados, perciben que casi siempre o siempre el Apoyo a la Gestión Académica, presenta alternativas de ingreso a la población en situación de



desplazamiento, desastre o abandono y a los que no tienen la documentación completa requerida para legalizar el proceso, tiene registros en su archivo académico que permite certificar las competencias a los estudiantes en el momento que los requiera y realiza procesos de registro sistemático de los logros de aquellos estudiantes que requieren flexibilización curricular, en referencia, el (MEN, 2009) expone que un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos. Asimismo, el currículo flexible organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender (Torres, 2015:35).

El 72% plantea que el Talento Humano, las personas que hacen parte de la planta de personal de la IE Chipre, responden al perfil definido para atender las características y necesidades de su población, se identifica y comparte la filosofía, principios, valores y objetivos de la educación inclusiva. Además de contar con un programa de inducción, formación y capacitación para el personal, que incluye propuestas innovadoras y evaluaciones de desempeño que responden a las necesidades y demandas específicas de la atención a la diversidad de los estudiantes, incluso de aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad. Ante este hecho, (Briones, 2012) plantea que las Instituciones Educativas deben poseer personal competitivo como un requisito ineludible y de adecuada gestión. Para ello el personal directivo, docente y administrativo, además de su formación, debe ofrecer un servicio de calidad como la carta de referencia más real y honesta de la Institución que representan.

En cuanto al proceso de Administración de Servicios Complementarios, el 67% de la comunidad piensa que casi siempre o siempre, asegura la adecuada prestación de los servicios disponibles en la Institución Educativa Chipre para facilitar la asistencia de los estudiantes, mejorar sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus competencias. Entre los servicios complementarios que ofrece la institución está el servicio de Capellanía,



Primeros Auxilios, Tienda Escolar y Refrigerio Escolar; para el año 2017 se tiene previsto ofrecer servicio de Alimentación Escolar (almuerzo) pues la institución extiende sus horarios y servicios con la implementación de la Jornada única, Esta, ha sido establecida por el artículo 57 de la Ley 1753 de 2015 y comprende el tiempo diario que dedica el establecimiento educativo a sus estudiantes para el desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales y de las asignaturas optativas, así como el tiempo destinado al descanso y almuerzo de los estudiantes. Sus objetivos son: Aumentar el tiempo dedicado a las actividades pedagógicas al interior del establecimiento educativo para fortalecer las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes. Mejorar los índices de calidad educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media. Reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre.

6.2.4. LA GESTIÓN INCLUSIVA DESDE EL ÁREA COMUNITARIA UN RETO PARA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Finalmente se aborda el área de gestión comunitaria, que como su nombre lo indica, se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación, la convivencia y la prevención de riesgos en la atención educativa a grupos poblacionales, bajo una perspectiva de inclusión.

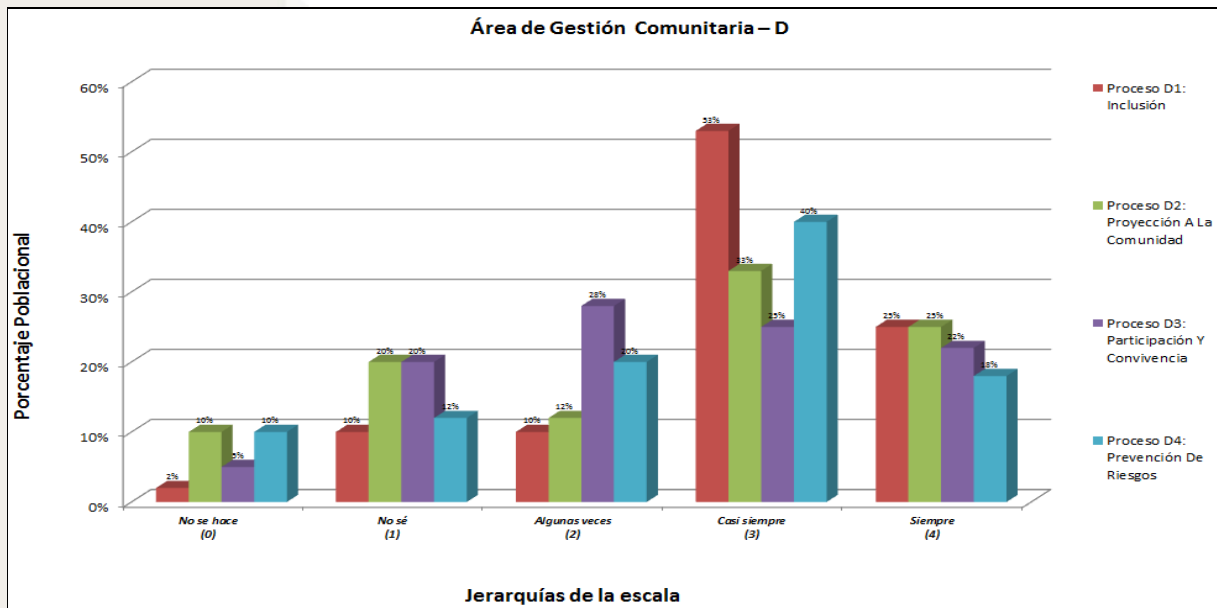


Figura 5. Indicadores de Gestión Inclusiva del Área Comunitaria.

En el Área de Gestión Comunitaria, existen cuatro procesos; 1) Inclusión, 2) Proyección a la Comunidad, 3) Participación y Convivencia y 4) Prevención de Riesgos. La Figura 7 evidencia que el proceso más respaldado respecto a la percepción declarada por la comunidad educativa es la Inclusión; docentes, padres de familia, estudiantes y directivos, perciben que casi siempre o siempre la institución educativa durante todo el proceso de formación, ayuda a cada uno de los estudiantes a conocerse a sí mismo, para elaborar y desarrollar su proyecto de vida.

Esto teniendo en cuenta a Sarto y Venegas (2009) cuando exponen que el principal propósito de la gestión inclusiva es facilitar a los niños, niñas y jóvenes, una formación integral que les permita ajustar su propia identidad, así como construir una noción de la realidad que integre no solo el conocimiento y la valoración ética y moral, sino que posibilite el alcance de competencias



El 60% de la comunidad educativa siente que casi siempre o algunas veces la Prevención de Riesgos, proceso encargado de disponer estrategias para prevenir posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa; realiza acciones comprensibles con el fin de prevenir accidentes y enfermedades, la drogadicción, el alcoholismo, el abuso, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a los estudiantes. También realiza actividades de entrenamiento para que todas las personas, incluso las que presentan limitaciones, aprendan qué hacer en caso de desastres como: incendios, terremotos, inundación, entre otros. En tanto, Garrido y Manso (2014) expresan que *actualizar los planes de preparación y respuesta, implementar las medidas de prevención y promoción de salud, es una necesidad impostergable*. Idea apoyada por Álvarez, Eroza y Dorantes (2008) al enunciar que la actualización y perfeccionamiento del plan de prevención de desastres desde la escuela es importante porque los desastres se materializan en las comunidades y sus entornos.

El 58% de la comunidad educativa piensa que casi siempre o siempre la Proyección a la Comunidad en su escuela de padres desarrolla temas y actividades relacionadas con valores inclusivos, además el programa de servicio social desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten. Sin embargo falta realizar actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad.

Finalmente, el 53% de la comunidad educativa piensa que casi siempre o algunas veces la Participación y Convivencia de la institución educativa brinda a los estudiantes en situación de vulnerabilidad la oportunidad de representar la institución y participar en actividades culturales, recreativas deportivas y académicas que se realizan en la institución. Así mismo la Asamblea y Consejo de padres cuentan con la participación de familias de estudiantes en situación de vulnerabilidad, que aportan a la evaluación y



definición de acciones inclusivas, propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas.

Es importante recordar, por un lado, que los órganos integrantes de la gestión de comunidad escolar, deben tomar decisiones, plantear y ejecutar acciones con base en los resultados del Índice de Inclusión, idea fundamentada por Chirinéa y Fonseca (2015), cuando expresan que los índices evaluativos, a pesar de ser incipientes para determinar la calidad educativa, por no tener en cuenta todos los factores que la afectan; movilizan acciones de mejora y priorizan las necesidades a partir de los datos recogidos. Y por otro lado, *que la educación para vivir bien es un proceso de modificación humana en coexistencia con la comunidad y la naturaleza, el cual proporciona el desarrollo de una educación en comunidad para transmitir el entendimiento integral de la vida humana y la unión social de manera recíproca y complementaria* (Cussy, 2012: 197).

En perspectiva de los hallazgos descritos en este estudio, se corrobora que el Índice de inclusión además de ser una herramienta diseñada para favorecer el avance de las instituciones educativas hacia una educación inclusiva, guarda una estrecha relación con las áreas de gestión (directiva, académica, financiera y comunitaria) en la Institución Educativa Chipre, pues dentro de las funciones de ambas partes, está el orientar comunidades escolares colaborativas que promuevan altos niveles de logro en los escolares a través de una gestión adecuada y pertinente. Gestión que en sí misma, es un paso decisivo para contribuir a la consecución de una educación incluyente y de calidad para todos. El reconocer la relación entre el índice de inclusión y las áreas de gestión institucional, alienta no solo a los docentes sino a los demás miembros de la institución a participar, plantear y proyectar nuevas iniciativas, sobre la base de sus presaberes y les ayuda, a estimar con detalle las posibilidades reales que existen en la escuela para aumentar el aprendizaje y la cooperación de todos los estudiantes. El Índice establece un juicio, un proceso de auto-evaluación del establecimiento educativo en



relación con la gestión y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de cada una de las gestiones institucionales, donde cada una, acorde a sus funciones y componentes, constituye un foco de acciones y propuestas para la realización de actividades o se convierte en una barrera que limita las condiciones de aprendizaje y participación no solo de los estudiantes sino de la comunidad educativa en general. Por ello, deben trabajar conjuntamente, definir las prioridades tanto para las fases de desarrollo y sostenimiento, como para el seguimiento de los avances y las estrategias de mejora; deben proponer un conjunto detallado de metas, indicadores y acciones que han de ser analizadas en profundidad para identificar la situación actual de la escuela, así como sus posibilidades para avanzar hacia una mayor inclusión.

7. CONCLUSIONES

La hipótesis planteada ha sido comprobada, las áreas de gestión institucionales ejercen influencia en los resultados del Índice de Inclusión.



La gestión inclusiva es un proceso planeado, regulado e integral, encaminado a la mejora de las proyecciones, diseños y procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos de las instituciones educativas. Se evalúa a través del índice de inclusión, cuyos resultados se utilizan para medir la gestión en inclusión de la institución educativa, reconocer el estado actual en la atención a la diversidad, analizar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, establecer prioridades y tomar decisiones para cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad, teniendo en cuenta el trabajo de cada una de las Áreas de Gestión.

La importancia del índice de inclusión para el mejoramiento de la calidad educativa, radica en las posibilidades de mejora del establecimiento educativo, de las instancias administrativas y del sistema pedagógico, de manera que se generen cambios y se aporte un valor agregado en los conocimientos y desarrollo de competencias de los estudiantes. Así mismo, en el fortalecimiento de las cuatro áreas de gestión institucional.

Se evidencia un índice de inclusión institucional de 2,84 en la IE Chipre, el cual, acorde con las directrices ministeriales, representa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

El área de gestión directiva obtuvo un puntaje de 2,86, referenciando interés en implantar un sistema educativo orientado al logro de la calidad de la educación a través de un equipo de gestión que organiza, desarrolla y evalúa el funcionamiento general de la institución. No obstante debe favorecer en mayor medida la participación y la toma de decisiones en la institución a través de diversas instancias, dentro de sus competencias y ámbitos de acción.



La gestión académica sin lugar a duda es la esencia del trabajo del establecimiento educativo, su índice de gestión inclusiva es de 3,8, el más alto entre las gestiones institucionales. Enfoca sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional, asume los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico, donde la comunidad educativa indica aspectos favorables en su apreciación.

La gestión administrativa y financiera con un puntaje de 2,85 da soporte al trabajo institucional. En consideración de los encuestados, maneja adecuadamente los procesos que tiene a su cargo: apoyo a la gestión académica, administración de la planta física, recursos, servicios y manejo del talento humano, pudiendo mejorar los Servicios Complementarios que oferta a la comunidad.

Finalmente, la gestión comunitaria con su puntaje de 2,58 se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos, elemento último que debe mejorar en pro del funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa; sin olvidar que debe establecer mayores relaciones con el sector productivo que aporten a la definición de acciones colaborativas familia a familia.

8. RECOMENDACIONES

Se debe tener en cuenta que el índice de inclusión es una herramienta esencial que posibilita el análisis de la gestión inclusiva y la descripción real de las prácticas



institucionales en aras de la inclusión, facilitando así los procesos de mejoramiento continuo desde el ámbito específico de la diversidad o de una educación para todos.

No olvidar que las áreas de gestión institucional están integradas por un conjunto de procesos y componentes que deben ser evaluados periódicamente, a fin de identificar los avances y las oportunidades de mejoramiento, y de esta forma establecer relaciones, medidas y reflexiones sobre la gestión Inclusiva de una Institución Educativa, así mismo concretar las acciones que permitan trabajar sobre las causas de los problemas.

Es de anotar que la gestión educativa está conformada por una serie de procesos orientados a satisfacer las demandas de la sociedad y a favorecer el nivel de prestación del servicio de manera que se cumpla la misión social, la visión de futuro y los objetivos propuestos. En este sentido, la orientación institucional hacia la calidad, hacia procesos de evaluación y la revisión de medios y métodos de trabajo, es la forma pertinente para introducir mejoras paulatinas en los indicadores de gestión.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemañy, C. (2010). Integración e inclusión: Dos caminos diferenciados en el entorno educativo. Universidad de Castilla-La Mancha. Ciudad Real, España.



Álvarez, G, Eroza, E. y Dorantes, J. (2008). Propuesta educativa para la gestión del riesgo de desastres. Revista mexicana de investigación educativa, 13(38), 919-943. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300011&lng=es&tlng=es (21/11/2016).

Andrade Ruiz, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger. Revista Electrónica Educare, vol. XV, pp. 39-53. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

Arnaiz S, P. (2003). Diversidad y multiculturalidad en las aulas. Indivisa, Boletín de Estudios de Investigación, Nº 4. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. Revista de Educación, 349, 137-152.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), pp. 1-15.

Briones Ramírez, María Isabel. (2012). La gestión del talento humano en las instituciones educativas. Año 4. Número 10.

Calpa Enríquez, S. y Unigarro Ordóñez, E. (2012). La inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Nariño. Universidad de Nariño.

Calvo, Gloria. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. Páginas de Educación, 6(1), 19-35. Recuperado de



http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es. (30/11/2016).

Correa A., J. (2006). La Universidad como Constructora de Comunidad: Investigación y alianzas en la atención a la diversidad. Ponencia presentada en el XIV Congreso Mundial de Inclusión Internacional, México.

Cussy, O. (2012). La Educación Comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad. Instituto Internacional de Integración. Convenio Andrés Bello.

Dewey, J. (1938). Lógica: La teoría de la investigación. New York: Holt. Erickson.

Duk, C. y Murillo, F. (2010). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Echeita, G. (2005). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. Paris: Ediciones UNESCO VII^{as} Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. M.E.-RIINEE. p.8

Figueroa, M. (2011). Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos. México: Amorrortu.

Garrido, E., y Manso, A. (2014). Estrategias para la prevención y control de un desastre. *Correo Científico* 18(2), 177-189. Recuperado de



http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000200002&lng=es&tlng=es (21/11/2016).

Hernández, A. (2001). Sociedad y Educación: Desde una Perspectiva Sociológica. Recuperado en: <http://www.monografias.com/trabajos12/socyeduc/socyeduc.shtml> (09/11/2015).

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Juárez N, J., Comboni S, S., & Garnique C, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. Argumentos (México, D.F.), 23(62), 41-83. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es. (01/06/2016).

Mares, A. Martínez, R. Rojo, H. (2013). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. Facultad de Estudios Superiores–Iztacala de la UNAM. Tlalnepantla, Estado de México.

MEN. (2003). Resolución 2565 de 2003. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/LeyInfanciaAdolescencia/SobreLaLey/CODIGOINFANCIALey1098.pdf> (24/07/2015).

MEN. (2007). Educación para todos. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html> (22/07/2015).



MEN. (2008). Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf (20/09/2015).

MEN (2008). Guía de Inclusión Educativa. Educación inclusiva con calidad. Divegráficas Ltda. Medellín, Colombia.

MEN (2009). Índice de Inclusión. Programa de Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad”. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf (04/02/2016).

Messias, V., Muñoz, Y., Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: Un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha.. Universidad de Alcalá. Madrid, España.

Oliver, M. (1996). La comprensión de la discapacidad: de la teoría a la práctica. New York: St. Martin's Press.

Orozco, G. Ospina, J. Ramos, M. Ruiz, Ramírez, B. (2013). Inclusión educativa: Un reto para los directivos docentes. Universidad Manizales. Manizales, Colombia.

PEI. (2015), Proyecto Educativo Institucional. I.E. Chipre. Manizales.

Portugal. (s/f). El futuro de la educación y la pedagogía inclusiva. <https://colectivorienta.wordpress.com/2016/04/18/pedagogia-inclusiva-a-tres-vozes/>

Prada, I. (2014). Historias de vida, testimonio y relato. p.12. Recuperado en



<https://prezi.com/uwv0j1-51uc8/copy-of-historias-de-vida-testimonio-y-relato/>
(27/07/2015).

Sacristán, J. (2010). El currículo una reflexión sobre la práctica. Madrid.

Sacristán, J. (1986). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata.

Sampieri, R, Fernández, C, Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.

Santamaría, S. (2005). Introducción a la Sociología de la Educación. Recuperado en: <http://www.monografias.com/trabajos30/sociologia-educacion/sociologia-educacion.shtml> (18/11/2015).

Sarto Martín, P. y Venegas Renauld, M. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Colección Investigación. Salamanca: Publicaciones del INICO.

Schalock, R. (1997). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Recuperado de <http://www.hijosespeciales.com/Nuevaconcepcion/nuevaconcepcion.htm> (05/05/2016).

Sen, Amartya (1998). "Capital humano y capacidad humana" en Cuadernos de economía n.29, pp. 67-72. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/viewFile/11496/20791> (20/05/2016).

Sherman, R.R. y Webb, R.B. (1988). Investigación cualitativa En Educación: El enfoque y Métodos. New York: The Falmer Press, pp. 2-22.



Soto, V. y Vasco, E. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. Hologramática, 8(VI), 3-22.

Spratt, J. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial. Revista de Investigación en Educación, nº 11 (3), 2013, pp. 141-149
<http://webs.uvigo.es/reined/> ISSN: 1697-5200 eISSN: 2172-3427

Torres. S. (2015). Flexibilidad curricular. Colombia: Magisterio.

Tudesco, J. (2007). Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. Revista Pensamiento educativo. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile Vol. 40, nro. 1 p. 88. Santiago de Chile.

UNESCO. (2008). "La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro" Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE_D_48_Inf_2_Spanish.pdf. (30/10/2015).

UNESCO. (2016). Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE_D

Valencia, A. (2012). Historia de la Inclusión Educativa. Recuperado de
http://eduincluye.blogspot.com.co/2012/10/historia-de-la-inclusion-educativa_6152.html. (10/10/2015).

Villada, D. (2001). Introducción a las Competencias. Editor Diego Villada Osorio, Manizales.



10. ANEXOS

Anexo1

CUESTIONARIO DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN -para docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia-.

Docente Directivo Otro miembro del personal Gobierno Escolar Otros



DESCRIPTORES	Siempre	Casi	Algunas	No sé	No se
A.1.1 La institución educativa admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica, o situaciones de vulnerabilidad, como: necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
A.1.2 Toda la población que ingresa a la institución educativa recibe una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance de un grado a otro, preparándola para la vida y el trabajo.					
A.1.3 La institución invita a la comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia que faciliten el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población.					
A.2.1 La institución tiene como política involucrar a la comunidad educativa en la evaluación y diseño de propuestas para cualificar el aprendizaje, la participación, convivencia y el respeto por la diferencia.					
A.2.2 La institución educativa articula en el PEI los planes, programas y proyectos nacionales, regionales y locales referidos a la atención a la diversidad.					
A.2.3 La institución educativa se caracteriza por dar una respuesta educativa plural, diversificada y flexible para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes.					
A.2.4 La institución educativa utiliza los resultados del Índice de Inclusión para realizar acciones de mejoramiento.					
A.2.5 La institución educativa revisa periódicamente las acciones para la inclusión definidas en el plan de mejoramiento, analizando los resultados y el impacto de su gestión.					
A.3.1 En la institución educativa el Consejo Directivo define las políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento.					
A.3.2 En la institución el Consejo Académico orienta la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de todos los estudiantes.					
A.3.3 En la institución educativa el Comité de Evaluación y Promoción asesora a los docentes en el proceso de evaluación y promoción flexible para dar respuesta a las características personales, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante.					
A.3.4 En la institución el comité de convivencia asesora a la comunidad educativa en la implementación de estrategias y mecanismos para promover el respeto por la diversidad.					
A.3.5 En la institución educativa se realiza la elección del Consejo Estudiantil con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					



DESCRIPTORES	Siempre	Casi	Algunas	No sé	No se
A.3.6 En la institución educativa se realiza la elección del Personero con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					
A.4.1 La institución educativa utiliza medios de comunicación eficientes y comprensibles para todos con el fin de dar a conocer sus procesos de gestión.					
A.4.2 En la institución los integrantes de la comunidad educativa colaboran entre si para facilitar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos					
A.4.3 La institución desarrolla políticas de reconocimiento y estímulos a los integrantes de su comunidad educativa que lideren acciones inclusivas.					
A.4.4 La institución educativa realiza acciones para identificar y divulgar experiencias significativas de poblaciones en situaciones de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad desplazamiento y analfabetismo, entre otras; que sirvan de modelo para la atención a la diversidad.					
A.5.1 En la institución las familias y estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y valoración por la diversidad.					
A.5.2 La institución educativa realiza acciones para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.					
A.5.3 La institución educativa explica a estudiantes y familias sus características, funcionamiento y normas de convivencia para que todos se sientan bienvenidos.					
A.5.4 La institución educativa realiza acciones para que los estudiantes se motiven por aprender teniendo en cuenta sus habilidades e intereses.					
A.5.5 En la institución educativa el manual de convivencia orienta y promueve el respeto y valoración de la diversidad que se presenta en su comunidad.					
A.5.6 En la institución educativa todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en actividades complementarias y extracurriculares que posibilitan el desarrollo de habilidades e intereses.					
A.5.7 En la institución educativa los servicios de bienestar se ofrecen a los estudiantes que más lo requieren.					
A.5.8 En la institución educativa cuando los estudiantes tienen problemas se les escucha, se les ayuda a solucionarlos y se les enseña a mejorar su comportamiento.					
A.6.1 La institución educativa desarrolla estrategias para conocer el entorno familiar de los estudiantes con el fin de apoyarlos en la eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia.					
A.6.2 La institución educativa desarrolla estrategias que le permiten vincularse a redes locales y regionales de la política social.					



DESCRIPTORES	Siempre	Casi	Algunas	No sé	No se
A.6.3 La institución educativa intercambia recursos y servicios con otras instituciones para fortalecer el desarrollo de acciones inclusivas.					
A.6.4 La institución establece alianzas con el sector productivo para fortalecer la propuesta educativa inclusiva y la proyección de los estudiantes al mundo laboral, incluso de aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como: necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.1.1 La institución revisa permanentemente su plan de estudios para realizar los ajustes pertinentes que permitan hacerlo accesible a todos los estudiantes, incluso a aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como: necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.1.2 En la institución educativa el enfoque metodológico permite que cada estudiante aprenda colaborativamente , teniendo en cuenta sus características, estilos y ritmos de aprendizaje.					
B.1.3 En la institución educativa existe una política que orienta el procedimiento para identificar los recursos requeridos por todos los estudiantes y por algunos que presentan necesidades específicas como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros					
B.2.3 La institución educativa facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.					
B.2.4 En la institución educativa los docentes ajustan su práctica pedagógica al ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes incluyendo la población en situación de vulnerabilidad.					
B.3.1 En la institución educativa la relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en una comunicación respetuosa y amable.					
B.3.2 En la institución educativa la planeación y desarrollo de las clases responden a los intereses y necesidades de cada uno de los estudiantes.					
B.3.3 En la institución educativa se involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje permitiéndoles participar en la elección de temas, actividades de clase y opciones de evaluación.					
B.3.4 En la institución educativa las diferentes estrategias de evaluación son objeto de análisis continuo que permite al docente generar acciones correctivas cuando el estudiante, cualquiera que sea su condición, no está logrando el desempeño esperado, incluso de los que presentan una situación de vulnerabilidad como necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento, entre otros.					



DESCRIPTORES	Siempre	Casi	Algunas	No sé	No se
B.4.1 En la institución educativa se definen mecanismos de seguimiento a las prácticas pedagógicas inclusivas para conocer sus resultados y el impacto de éstos en el desempeño académico incluyendo a los estudiantes o grupos que presentan una situación de vulnerabilidad.					
B.4.2 En la institución educativa se analizan los resultados de las pruebas externas (SABER, ICFES, ECAES) para evaluar el impacto de las acciones internas que permiten minimizar las barreras para el aprendizaje de la población en situación de vulnerabilidad					
B.4.3 La institución educativa realiza acciones que disminuyen las barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia cuando afectan la permanencia de los estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.4.4 En la institución educativa los docentes y el comité de evaluación y promoción analizan los casos de los estudiantes que requieren actividades de recuperación para determinar las acciones correctivas y preventivas pertinentes.					
B.4.5 En la institución educativa los servicios o profesionales de apoyo se coordinan para fortalecer las acciones inclusivas con la comunidad educativa incluyendo aquellos que presentan vulnerabilidad					
B.4.6 La institución educativa facilita a los egresados que presentaron situación de vulnerabilidad la transición a la educación superior o formación para el trabajo y el desarrollo humano; incluso a quienes han presentado una situación de vulnerabilidad					
C.1.1 La institución educativa presenta alternativas de ingreso a la población en situación de desplazamiento, desastre o abandono y que no tienen la documentación completa requerida para legalizar el proceso.					
C.1.2 La institución educativa tiene registros en su archivo académico que permita certificar las competencias a los estudiantes en el momento que los requiera.					
C.1.3 La institución educativa realiza procesos de registro sistemático de los logros de aquellos estudiantes que requieren flexibilización curricular.					
C.2.2 La institución educativa conoce y cumple con la normatividad del país sobre accesibilidad.					
C.2.3 La institución educativa tiene una política para asignar el uso de los espacios de manera equitativa para todos los estudiantes haciendo seguimiento a su cumplimiento.					
C.2.6 En la institución la adquisición, dotación y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje se realiza de manera equitativa teniendo en cuenta las necesidades grupales e individuales.					



DESCRIPTORES	Siempre	Casi	Algunas	No sé	No se
C.2.7 La institución educativa tiene una política para prevenir los riesgos de accidentes de los estudiantes que presentan limitaciones físicas, enfermedades o barreras culturales.					
C.3.1 En la institución los servicios complementarios (transporte, alimentación, salud) que se ofrece, satisfacen las necesidades de los estudiantes que más lo requieren.					
C.4.1 En la institución educativa el personal que labora responde al perfil definido para atender las características y necesidades de su población.					
C.4.2 En la institución educativa el programa de inducción para todas las personas que llegan a la institución incluye acciones de sensibilización que los orientan en la comprensión y el respeto por la diferencia del ser humano.					
C.4.3 En la institución el programa de formación y capacitación para el personal de la institución incluye propuestas innovadoras que respondan a las necesidades y demandas específicas de la atención a la diversidad de los estudiantes incluso de aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad					
C.4.4 En la institución la asignación académica se realiza de manera equitativa, en coherencia con los perfiles y fortalezas de los docentes y las demandas de atención a la diversidad de los estudiantes.					
C.4.5 En la institución los integrantes de la comunidad educativa se identifican y comparten la filosofía, principios, valores y objetivos de la educación inclusiva.					
C.4.6 En la institución la evaluación de desempeño de los directivos, administrativos y docentes incluye las innovaciones para fortalecer la atención a la diversidad, incluyendo aquellas dirigidas a estudiantes o grupos que presentan una situación de vulnerabilidad					
C.4.7 En la institución educativa se reconocen y estimulan los valores y las habilidades sociales, artísticas, deportivas, de aprendizaje de todos los integrantes de la comunidad educativa.					
C.4.8 La institución educativa tiene una política que promueve la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad incluyendo aquellos dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad					
C.4.9 La institución educativa desarrolla estrategias de formación en habilidades de trabajo colaborativo y resolución de conflictos para favorecer la convivencia y el clima laboral.					
C.4.10 En la institución educativa los servicios de bienestar de la institución se prestan teniendo en cuenta las necesidades de todo su personal.					
C.5.2 La institución educativa tiene una política de destinación de recursos financieros para atender a la población en situación de vulnerabilidad.					



DESCRIPTORES	Siempre	Casi	Algunas	No sé	No se
D.1.1 La institución educativa durante todo el proceso de formación, ayuda a cada uno de los estudiantes a conocerse a sí mismo, para elaborar y desarrollar su proyecto de vida.					
D.2.1 La institución educativa en su escuela de padres desarrolla temas y actividades relacionadas con valores inclusivos como: equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, respeto por la diferencia, cooperación y solidaridad.					
D.2.2 La institución educativa realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad.					
D.2.3 En la institución educativa el programa de servicio social desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten.					
D.3.1 En la institución educativa los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen la oportunidad de representar la institución y participar en actividades culturales, recreativas deportivas y académicas que se realizan en la institución.					
D.3.2 En la institución educativa la Asamblea y Consejo de padres cuentan con la participación de familias de estudiantes en situación de vulnerabilidad, que aportan a la evaluación y definición de acciones inclusivas.					
D.3.3 En la institución educativa se desarrollan propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas.					
D.4.1 En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para cada uno de los estudiantes con el fin de prevenir accidentes y enfermedades.					
D.4.2 En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para prevenir la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a los estudiantes.					
D.4.3 En la institución educativa se realizan actividades de entrenamiento para que todas las personas, incluso las que presentan limitaciones, aprendan qué hacer en caso de desastres como: incendios, terremotos, inundación, entre otros.					

Tomado de la Guía No. 34 Cartilla Educación Inclusiva Parte II INDICE DE INCLUSION, Ministerio de Educación Nacional, 2008

Anexo 2. Codificación y depuración: En EXCEL



A12	A13	A21	A24	A31	A32	A33	A34	A35	A36	A41	A42	A43	A44	A51	A52	A53	A54	A55	A56	A57	A58	A61
3,64	3,04	2,76	2,99	2,89	2,86	2,98	2,99	3,46	3,63	3,11	2,99	2,64	2,95	3,07	2,91	3,13	2,90	3,13	3,15	2,93	3,01	2,59
0,07	0,10	0,12	0,12	0,14	0,14	0,12	0,13	0,11	0,10	0,11	0,11	0,14	0,13	0,12	0,14	0,12	0,13	0,11	0,10	0,12	0,12	0,13
4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
0,63	0,88	1,12	1,11	1,30	1,32	1,13	1,19	1,02	0,93	0,98	1,05	1,24	1,14	1,06	1,26	1,14	1,14	1,03	0,95	1,11	1,14	1,17
0,40	0,78	1,24	1,23	1,69	1,74	1,28	1,41	1,05	0,87	0,95	1,11	1,53	1,30	1,11	1,59	1,30	1,31	1,05	0,90	1,23	1,30	1,36
1,29	-0,92	-0,61	-0,53	-0,76	-0,40	0,12	-0,20	2,86	7,80	1,85	0,07	-0,59	-0,06	-0,05	-0,31	0,36	0,44	-0,45	1,66	-0,72	0,41	-0,49
-1,58	-0,39	-0,58	-0,78	-0,78	-0,89	-0,98	-0,95	-1,94	-2,87	-1,27	-0,86	-0,61	-0,91	-0,95	-0,90	-1,32	-1,01	-0,88	-1,27	-0,66	-1,06	-0,56
2,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00
2,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
306,00	255,00	232,00	254,00	243,00	240,00	250,00	251,00	291,00	301,00	258,00	254,00	222,00	248,00	261,00	239,00	263,00	241,00	263,00	265,00	249,00	256,00	220,00
84,00	84,00	84,00	85,00	84,00	84,00	84,00	84,00	84,00	83,00	83,00	85,00	84,00	84,00	85,00	82,00	84,00	83,00	84,00	84,00	85,00	85,00	85,00
2,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
3,57	2,94	2,64	2,87	2,75	2,71	2,85	2,86	3,35	3,52	3,00	2,87	2,51	2,83	2,96	2,77	3,01	2,78	3,02	3,05	2,81	2,89	2,46
3,71	3,13	2,88	3,11	3,04	3,00	3,10	3,12	3,58	3,73	3,22	3,10	2,78	3,08	3,19	3,05	3,26	3,03	3,24	3,26	3,05	3,14	2,72
17,38	29,13	40,38	37,05	44,90	46,15	37,96	39,73	29,54	25,73	31,38	35,21	46,86	38,60	34,37	43,20	36,36	39,38	32,80	30,13	37,91	37,82	45,13

B14	B21	B22	B23	B24	B31	B32	B33	B34	B41	B42	B43	B44	B45
2,79	2,94	2,20	2,83	2,66	3,17	3,00	2,53	2,88	2,69	2,49	2,57	2,86	2,93
0,15	0,14	0,16	0,13	0,14	0,10	0,12	0,16	0,13	0,14	0,15	0,13	0,14	0,12
3,00	3,00	2,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00
1,33	1,25	1,48	1,19	1,29	0,89	1,07	1,44	1,16	1,30	1,32	1,16	1,31	1,13
1,76	1,56	2,18	1,41	1,66	0,79	1,15	2,06	1,34	1,69	1,74	1,36	1,72	1,28
-0,43	-0,15	-1,26	-0,06	-0,49	-0,96	0,34	-0,81	0,21	-0,65	-0,95	-1,06	-0,50	-0,44
-0,86	-0,98	-0,35	-0,87	-0,77	-0,56	-0,92	-0,68	-0,94	-0,71	-0,46	-0,32	-0,87	-0,77
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
234,00	250,00	180,00	235,00	226,00	260,00	249,00	215,00	245,00	229,00	207,00	216,00	243,00	249,00
84,00	85,00	82,00	83,00	85,00	82,00	83,00	85,00	85,00	85,00	83,00	84,00	85,00	85,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
2,64	2,81	2,03	2,70	2,52	3,07	2,88	2,37	2,76	2,55	2,35	2,44	2,72	2,81
2,93	3,08	2,36	2,96	2,80	3,27	3,12	2,69	3,01	2,84	2,64	2,70	3,00	3,05
47,63	42,41	67,32	41,94	48,40	27,95	35,69	56,77	40,21	48,27	52,90	45,29	45,85	38,63



C11	C12	C13	C22	C23	C26	C27	C31	C41	C42	C43	C44	C45	C46	C47	C48	C49	C410	C52
2,90	3,07	3,18	3,02	2,90	2,66	2,11	2,38	3,00	2,78	2,65	3,29	2,93	2,55	2,66	2,22	2,49	2,61	2,34
0,21	0,20	0,18	0,20	0,23	0,24	0,23	0,25	0,20	0,18	0,20	0,13	0,18	0,20	0,22	0,23	0,21	0,23	0,23
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	2,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
1,32	1,29	1,15	1,25	1,48	1,44	1,43	1,57	1,28	1,13	1,27	0,81	1,15	1,22	1,37	1,42	1,31	1,45	1,48
1,74	1,67	1,33	1,57	2,19	2,07	2,04	2,45	1,65	1,28	1,62	0,66	1,32	1,48	1,88	2,03	1,71	2,09	2,18
-1,11	-0,56	1,30	-0,60	-0,03	-0,58	-1,23	-1,36	0,79	0,01	-0,22	0,04	0,17	-0,53	-0,82	-1,21	-1,06	-1,23	-1,49
-0,71	-1,02	-1,42	-0,93	-1,19	-0,85	-0,37	-0,42	-1,34	-0,75	-0,87	-0,89	-0,89	-0,48	-0,69	-0,24	-0,29	-0,52	-0,24
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
119,00	126,00	127,00	124,00	119,00	101,00	80,00	93,00	123,00	114,00	106,00	135,00	120,00	102,00	109,00	91,00	102,00	107,00	96,00
41,00	41,00	40,00	41,00	41,00	38,00	38,00	39,00	41,00	41,00	40,00	41,00	41,00	40,00	41,00	41,00	41,00	41,00	41,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
2,69	2,87	2,99	2,83	2,67	2,42	1,87	2,13	2,80	2,60	2,45	3,16	2,75	2,35	2,44	1,99	2,28	2,38	2,11
3,11	3,28	3,36	3,22	3,14	2,89	2,34	2,64	3,20	2,96	2,85	3,42	3,11	2,75	2,88	2,44	2,69	2,84	2,57

D11	D21	D22	D23	D31	D32	D33	D41	D42	D43
3,14	2,70	3,08	3,00	2,86	2,81	2,76	2,81	2,96	2,67
0,10	0,13	0,13	0,12	0,14	0,12	0,13	0,13	0,13	0,15
3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00
0,95	1,16	1,19	1,13	1,25	1,05	1,23	1,15	1,18	1,36
0,91	1,33	1,43	1,28	1,56	1,11	1,51	1,31	1,38	1,84
1,50	-0,68	-0,01	-0,55	-0,62	-0,92	-0,65	-0,17	-0,03	-0,63
-1,22	-0,50	-1,08	-0,82	-0,75	-0,50	-0,69	-0,75	-0,93	-0,72
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
267,00	224,00	259,00	252,00	237,00	233,00	232,00	236,00	249,00	227,00
85,00	83,00	84,00	84,00	83,00	83,00	84,00	84,00	84,00	85,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
3,04	2,57	2,95	2,88	2,72	2,69	2,63	2,68	2,84	2,52
3,25	2,83	3,21	3,12	2,99	2,92	2,90	2,94	3,09	2,82
30,34	42,81	38,74	37,67	43,80	37,51	44,48	40,78	39,69	50,83



Universidad
Católica
de Manizales

Educación a
Distancia



Anexo 3. Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	2015							2016										
	JUL	AGO	SEP T	OCT	NOV	DIC	ENER O	FEB	MARZ	ABRIL	MAYO	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	
Planteamiento y delimitación del problema.																		
Revisión y construcción de antecedentes.																		
Revisión bibliográfica y construcción Marco Teórico.																		
Diseño Marco metodológico.																		
Aplicación de encuesta.																		
Procesamiento de datos.																		
Análisis de la información.																		
Conclusiones y recomendaciones.																		
Socialización de resultados ante la Comunidad educativa.																		
Socialización de tesis ante los pares evaluadores.																		



Universidad
Católica
de Manizales

Educación a
Distancia

