

Condiciones de la Gestión Escolar en el Proceso de Inclusión de la Institución Educativa

INEM Julián Motta Salas de Neiva – Huila

Cecilia Benavides Esteban

Jaiza Gibeth Polanía Castañeda

José Leary Lozano Losada

Sandy Tatiana Parra Gómez

Asesora

MG. Diana Carolina Cruz Rivera

Notas del autor

Benavides C, Polanía J, Lozano José, Parra Sandy, Maestría en Educación para la Inclusión,
Línea Derechos Humanos para la Inclusión, Facultad de Educación Universidad Surcolombiana

Neiva, 2019

Condiciones de la Gestión Escolar en el Proceso de Inclusión de la Institución Educativa

INEM Julián Motta Salas de Neiva – Huila

Cecilia Benavides Esteban

Jaiza Gibeth Polanía Castañeda

José Leary Lozano Losada

Sandy Tatiana Parra Gómez

Asesora

MG. Diana Carolina Cruz Rivera

Tesis de maestría presentada para optar el título de magister en educación para la inclusión

Neiva, 2019

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, Octubre de 2019

Dedicatoria

A Dios que me acompañó paso a paso durante esta maestría, a mi esposo, hijas, madre y amigos por su apoyo, paciencia y sobre todo su amor.

Cecilia Benavides Esteban

Este trabajo se lo quiero dedicar a Dios porque su voluntad es buena, agradable y perfecta, me permitió iniciar y terminar este proceso formativo de forma exitosa, acompañada por el amor y apoyo de mi esposo, mi madre, mi padre y mi hermano, quienes siempre me dan palabras de aliento y motivación para superar cualquier adversidad, y son el motor de mi vida.

Jaiza Gibeth Polanía Castañeda

El presente trabajo se lo quiero dedicar a Dios, por ser el inspirador y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional, a la memoria de mi hermano Abner Lozano Losada, quién me animó a prepararme en este nivel de estudio, por el apoyo de mis padres y mis hermanos, quienes siempre me dan palabras de aliento y motivación para superar cualquier adversidad; a mis hijos por los fines de semana que no compartimos en familia y son el motor de mi vida.

José Leary Lozano Losada

Agradezco a Dios por su bondad, he logrado concluir mi maestría, a mi hija, una guerrera y sabia que aguantó mi ausencia ante mis proyectos, a mi madre que con su espíritu alentador ha logrado hacer de mí una mejor persona, a mi familia y amigos que apoyaron mis fines de semana que no tuve maestría y a mí, por tanta paciencia.

Sandy Tatiana Parra Gómez

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento:

Principalmente, a Dios por su infinita gracia, por bendecir nuestro camino con la Maestría en Educación para la Inclusión y permitirnos llevar a feliz término este proceso de investigación.

A nuestras familias por ser cómplices, por su apoyo incondicional, comprensión, comunicación, darnos ánimo para no desfallecer y terminar con éxito.

A nuestra asesora Diana Carolina Cruz Rivera, por compartir sus conocimientos y sabiduría sin escatimar ninguno, por su compromiso, acompañamiento, paciencia y dedicación en todo nuestro proceso académico.

Y a todas las personas que de una u otra manera aportaron y contribuyeron en la realización de este sueño y alcanzar las metas propuestas.

Contenido

Resumen	1
Abstract.....	2
1. Formulación del Problema	3
1.1 Planteamiento del Problema	3
1.2 Justificación.....	9
2. Antecedentes de investigación	12
2.1 Internacional	12
2.1.1 Educación Inclusiva.....	12
2.2 Nacional	21
2.2.1 Gestión Educativa.....	21
2.2.2 Políticas de Educación Inclusiva.	23
2.3 Local	26
2.3.1 Educación Inclusiva y discapacidad.	26
3. Objetivos.....	33
3.1 Objetivo General	33
3.2 Objetivos Específicos	33
4. Marco Referencial	34
4.1 Marco contextual.....	34

4.2 Marco teórico	36
4.2.1 Educación inclusiva.....	36
4.2.2 Gestión escolar.....	38
4.2.3 Índice de inclusión.....	40
4.2.4 Discapacidad.....	42
4.3 Marco legal.....	45
4.3.1 Internacional.....	45
4.3.2 Nacional.....	48
4.3.3 Local.....	52
5. Metodología.....	53
5.1 Enfoque metodológico de la investigación.....	53
5.2 Diseño de la investigación.....	53
5.3 Población y muestra	54
5.3.1 Población.....	54
5.3.2 Muestra.....	54
5.4 Técnicas e instrumentos de Recolección de Información.....	55
5.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	57
5.5.1 Variable de Investigación.....	57
5.6 Validez y confiabilidad del instrumento.....	59
5.7 Fases de la investigación	61
5.8 Consideraciones Éticas.....	62

6. Resultados y análisis.....	64
6.1 Características demográficas de los participantes	64
6.2 Análisis de A. Gestión Directiva	67
6.2.1 Barreras de la gestión directiva.....	70
6.2.2 Facilitadores de la gestión directiva.....	73
6.3 Análisis de B. Gestión Académica	74
6.3.1 Barreras de la Gestión Académica.....	77
6.3.2 Facilitadores de la gestión académica.....	79
6.4 Análisis de C. Gestión Administrativa y Financiera.....	80
6.4.1 Barreras de la gestión administrativa y financiera.....	83
6.4.2 Facilitadores de la gestión administrativa y financiera.....	84
6.5 Análisis de D. Gestión de la Comunidad	85
6.5.1 Barreras de la gestión de la comunidad.	88
6.5.2 Facilitadores de la gestión de la comunidad.	90
6.6 Rutas de acción Plan de Mejoramiento Institucional.....	90
7. Conclusiones.....	92
8. Recomendaciones	98
Referencias Bibliográficas.....	104
Anexos.....	111

Lista de Tablas

Tabla 1. Áreas de Gestión Escolar.	39
Tabla 2. Procesos de las áreas de gestión institucional.	40
Tabla 3. Personal I.E. INEM Julián Motta Salas-2019	54
Tabla 4. Muestra probabilística estratificada.....	55
Tabla 5. Operacionalización de variables.....	57
Tabla 6. Alfa de Cronbach por elemento.....	60
Tabla 7. Fases de la investigación	61
Tabla 8. Distribución de participantes Sede-Sexo-Edad	64
Tabla 9. Distribución participante Sede- Tipo de desempeño y Nivel de estudios.....	65
Tabla 10. Acumulado institucional Gestión Directiva	68
Tabla 11. Consolidado valoración Gestión Directiva- Sedes	69
Tabla 12. Análisis detallado Gestión Directiva por sedes	69
Tabla 13. Acumulado Institucional Gestión Académica.....	74
Tabla 14. Consolidado valoración Gestión Académica- Sedes.....	75
Tabla 15. Análisis detallado Gestión Académica- Sedes	76
Tabla 16. Acumulado institucional Gestión Administrativa y Financiera	80
Tabla 17. Consolidado valoración Gestión Administrativa y Financiera- Sedes.....	81
Tabla 18. Análisis detallado Gestión Administrativa y Financiera por sedes.....	82
Tabla 19. Acumulado institucional Gestión de la Comunidad.....	85
Tabla 20. Consolidado valoración Gestión de la Comunidad - Sedes	87
Tabla 21. Análisis detallado Gestión de la Comunidad por sedes	87

Lista de figuras

Figura 1. Distribución de experiencia docente	67
Figura 3. Agrupado de Gestión Directiva.....	68
Figura 4. Agrupado Gestión Académica	75
Figura 5. Agrupado Gestión Administrativa y Financiera	81
Figura 6. Agrupado de Gestión a la Comunidad	86

Resumen

El proceso de Educación Inclusiva, visualizado en las políticas institucionales, garantiza el reconocimiento de la diversidad estableciendo acciones para el acceso, permanencia y calidad de los servicios educativos. Por ello, el presente estudio se realizó con el objetivo de determinar la condición de la gestión escolar para el desarrollo del proceso de la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva. Se identificaron las principales barreras y facilitadores de la gestión escolar a partir de la cultura, política y prácticas inclusivas, por medio de un cuestionario tipo Likert, que mide el Índice de Inclusión en las instituciones educativas.

Los principales resultados encontrados en cuanto a barreras en la Gestión Directiva, están relacionados con el direccionamiento estratégico, horizonte institucional, gobierno escolar, relaciones con el entorno; en la Gestión Académica, se presentan en la falta de diseño y prácticas pedagógicas inclusivas, que desde la planificación y revisión del currículo integren conjuntamente las políticas de inclusión; en la Gestión Administrativa y Financiera, se presentan debilidades en el apoyo a la gestión académica, talento humano y apoyo financiero contable; y en la Gestión de la Comunidad, falta la ejecución de actividades relacionadas con valores inclusivos, que estimulen a los padres, madres y acudientes para promover la inclusión en la comunidad. En relación con los facilitadores, se halló fortaleza en el clima escolar, administración de la planta física, recursos y servicios complementarios.

Finalmente, se recomienda el diseño e implementación de la Política de inclusión institucional, que permita atender con calidad, pertinencia y equidad los estilos de aprendizaje y capacidades a partir de la diversidad estudiantil, al igual la aplicación periódica del instrumento de evaluación a los procesos de inclusión.

Palabras claves: Gestión escolar, Barreras y facilitadores, Índice de inclusión, Discapacidad.

Abstract

The inclusive educational process encompassed in the institutional policies, guarantees recognizing diversity and establishes access, permanency and service quality. For this reason, the present piece of research was carried out in order to determine the state of school management to develop the educational inclusion process addressed to disabled students at INEM Julián Motta Salas school in Neiva, Huila, Colombia. Based on local culture, school policies and inclusive practices, Main hindrances as well as facilitating aspects of school management were identified by means of a Likert - type questionnaire which measured the inclusion index in educational institutions.

Major results concerning to directive management are related to strategic addressing, institutional horizon, school government, and relations with the environment. Regarding the academic field; results have to do with lack of design and inclusive pedagogical practices, which from curriculum planning and revision integrate inclusive policies. In terms of financial management there are weaknesses connected with support to academic management, human talent and accounting financial support. As for community demarche, activities related to inclusive values that encourage parents and legal guardians to foster inclusion in the community are required. In connection with facilitators, it was established that school atmosphere, the way its facilities are managed, and complementary services constitute a strength.

Finally, the design and implementation of an institutional inclusion policy that allows a high quality pertinent service that cares for learning styles and capacities considering student diversity as well as the periodical application of the inclusion process evaluation instrument is recommended.

Key words: School management, Hindrances and facilitators, Inclusion index, Disability.

1. Formulación del Problema

1.1 Planteamiento del Problema

La educación inclusiva, proceso de abordaje para el reconocimiento de todos, estructura el marco legislativo para el desarrollo del sistema educativo colombiano, disposición que vincula los derechos bajo el principio de equidad; la UNESCO, (2009b) establece la legislación y su articulación con otros sectores de atención, los mecanismos que potencian acciones concretas en cumplimiento de los derechos. La discapacidad determina las circunstancias sociales donde se desarrollan las personas, por lo tanto, las políticas públicas deben considerarse las normas, actos públicos y demás mecanismos por los cuales el Estado, reconoce la vulnerabilidad.

La discapacidad reconocida en la política pública, permite visualizar la característica de vulnerabilidad y la “transversalización como población diferenciada en materia de género, familia, primera infancia, infancia y adolescencia, envejecimiento y vejez, grupos étnicos y víctimas” (Ministerio de Salud y Proyección Social, 2014, p. 35) . Por lo anterior, la discapacidad desde la política pública garantiza el reconocimiento de la diversidad determinado el acceso a los diferentes esquemas y proyectos; calidad de los servicios medido mediante los lineamientos; y la participación social donde la población con discapacidad incorpora las herramientas recibidas.

En este campo, la construcción hacia la inclusión y el reconocimiento de la población con discapacidad incorpora entidades que desarrollan los lineamientos para la protección de los derechos a partir de la propia institucionalidad, los ministerios (Min. Cultura, MinTics, Min Salud y Protección Social, etc.) según la Constitución Política de Colombia CPC, 1991, Art. 208 establece “Bajo la dirección del Presidente de la República, les corresponde formular las políticas

atinentes a su despacho, dirigir la actividad administrativa y ejecutar la ley” ; por ello, se establecen ámbitos de aplicación, líneas de acción, estrategias, actividades, indicadores, mecanismos de seguimiento y evaluación con un enfoque diferencial.

La política nacional del derecho a la educación, consagrada en CPC, (1991), Art, 68 establece la obligación de erradicar el analfabetismo y garantizar el acceso, permanencia y ajustes que requieran las personas con discapacidad para que logren experiencias educativas exitosas.(CPC 1991) En atención a lo anterior, las Secretarías de Educación, instituciones educativas y comunidad educativa establecen las acciones, propuestas, planes y proyectos orientados a resultados de inclusión.

Las políticas institucionales en marco de educación inclusiva, determina el rol institucional y la responsabilidad ante las problemáticas sociales (Booth y Ainscow, 2002); la situación anterior, guarda relación directa con diferentes aspectos institucionales, en primer lugar, la atención de estudiantes con discapacidad implica adelantar procesos de evaluación institucional con el fin de identificar la garantía de la calidad educativa para la población con discapacidad. En un segundo lugar, la ausencia de mecanismos de control y seguimiento a políticas institucionales y su coherencia con la gestión escolar como herramienta del enfoque de inclusión para materializar las estrategias de presencia, permanencia y pertinencia educativa.

De este modo, la garantía de una educación para todos, implica reconocer la diversidad, es decir, reformular y diseñar políticas institucionales inclusivas donde se reconozca el rol del docente, del estudiante e incluso de los padres de familia, estos actores en la participación con el proceso de inclusión, al igual que iniciar la construcción unificada de estrategias eficaces que promuevan el desarrollo de objetivos que garanticen una educación pertinente y de calidad, bajo el reconocimiento de la condición de discapacidad.

Según la UNESCO, (2009) las limitantes del proceso de educación inclusiva, solo se superan si todos los actores educativos participan y se involucran en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas institucionales que susciten de la incidencia en la región y en las necesidades locales. En este sentido, las instituciones educativas experimentan la participación de la comunidad educativa, en su gran mayoría fraccionada y mediada por el nivel conocimiento sobre los procesos de inclusión, sumado a las actitudes frente a los procesos educativos. En virtud de lo anterior, la inclusión en términos de presencia, participación y permanencia Velázquez Barragan, (2015), afirma que “debe dirigir el interés a las áreas específicas como el currículo, la organización del escuela, los recursos, la comunidad y las estrategias de enseñanza”(p. 55).

En este mismo sentido, la educación busca establecer mecanismos de gestión escolar que favorezcan las políticas de educación inclusiva, que comprendan los procedimientos institucionales y su implementación en todos los niveles escolares, con el objetivo de reconocer la diversidad y reformular el proceso de enseñanza tradicional, a fin de encaminar acciones pedagógicas que promuevan en el estudiante actitudes, capacidades y habilidades. Por tanto, desde el aula ofrecer un escenario de aprendizaje y formación, libre de cualquier tipo de discriminación y marginación escolar. De este modo Ossa, Castro, Castañeda, y Castro, (2014), describen la función de la gestión escolar desde el fortalecimiento, enfocando la eliminación de barreras que restringen las oportunidades de aprendizaje, acceso y participación de cada estudiante en las actividades educativas; del mismo modo, sugieren que los cambios deben estar relacionados con la gestión macro y micro organizacional, y no solamente con los procedimientos desarrollados en el aula; es decir, que el reconocimiento del componente inclusivo posibilita la macro y micro organización, incluyendo los procedimientos para alcanzarla, los cuales contemplan la infraestructura, el material pedagógico, la organización de aula y su clima, la

gestión curricular, el equipo de docente, las adaptaciones curriculares, las familias, las políticas nacionales y locales.

La gestión escolar permite a las instituciones educativas identificar situaciones particulares desde las prácticas habituales de la comunidad educativa evidenciadas en los procesos de seguimiento y evaluación institucional, procesos descritos en el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y descrita para el contexto Colombiano por el Ministerio de Educación Nacional mediante la Guía 34 (MEN, 2008). Es necesario, en las instituciones educativas visualizar el enfoque diferencial en la gestión escolar para iniciar acciones de fortalecimiento y puntualizadas en los planes de mejoramiento institucional, de acuerdo a las problemáticas centrales de la educación inclusiva; la gestión escolar debe especificar los elementos que dinamicen i) el currículo para que este evidencie mayor flexibilidad y responda a los intereses y capacidades de toda la población estudiantil que atiendan las distintas formas de pensamiento, ii) el proceso enseñanza mediante el diseño, planificación e implementación de estrategias pedagógicas que garanticen la permanencia del estudiante con discapacidad en el aula, que esté en capacidad de ofrecer por medio de un plan de estudio para su vida que le permitan posteriormente desempeñar algún trabajo u oficio, iii) crear espacios de formación pertinentes para desarrollar vínculos afectivos y emocionales que ayuden al educando a desarrollar capacidades para el desenvolvimiento en su comunidad, iv) el trabajo con el apoyo de los otros en el ambiente escolar, así como el fortalecimiento de espacios inclusivos y ambientes inclusivos al atender las diferencias existentes, por medio de los principios del respeto, la participación, apoyo y acompañamiento, lo que garantiza la formación de habilidades sociales.

Desde otro ángulo el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades, (2017) reconoce la existencia de factores que impiden la participación de la población con discapacidad, como: los estereotipos, prejuicios, problemas de comunicación, problemas de actitud,

limitaciones espaciales y físicas que obstaculizan la movilización de los niños y jóvenes. Con lo anterior, es claro, la existencia de obstáculos para la participación en los diferentes escenarios, es así, como la educación, se ve afectada el reconocimiento a la diversidad y la equidad del proceso formativo. En este mismo sentido, la actitud constituye una barrera, pues al desconocer la diversidad como parte de la cultura, discriminan a la discapacidad con actos despectivos, prejuicios y gestos, que ponen de manifiesto la desinformación que al respecto acusan muchas personas.

El panorama nacional descrito por Correa, Rúa, & Valencia, (2018) establece frente al acceso educativo de las personas con discapacidad un aumento, pasando de 156.600 en el año 2014, correspondiente al 1,21% de la matrícula total, para el año 2017 se estableció en 194.901 estudiantes, que representan el 1,92%. Además, prevalece dentro de la población matriculada la discapacidad de tipo intelectual o cognitiva. Se considera que desde su ubicación territorial la exclusión se da en su mayoría en los territorios más pobres y menos desarrollados del país, mientras que en los territorios con mejores condiciones económicas existen inversiones que garantizan posibles condiciones favorables.

La reglamentación de la educación inclusiva para la población con discapacidad mediante el Decreto 1421 (MEN, 2017), plantea la incorporación de acciones estratégicas que apoyen, y creen modificaciones en el currículo a través de la incorporación de Diseño Universal del Aprendizaje DUA, Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR; y la gestión escolar, entendida según el MEN, (2017), art. 2.3.3.5.2.3.9 en los “Planes de mejoramiento institucional” que favorezcan la educación inclusiva desde la planificación progresiva de las acciones afirmativas. Frente a lo anterior, la inclusión se determina a partir de la transformación cultural, político y de prácticas y/o acciones que remuevan los obstáculos a la inclusión. (Correa et al., 2018).

La atención educativa para la población con discapacidad en el departamento del Huila, evidencia la necesidad de adelantar acciones de inclusión para acceder a una educación de calidad, la cual reconozca y desarrolle en el estudiante habilidades y competencias en toda la oferta educativa. En el departamento, según informes del DANE (2010) se encuentran reportadas 54.223 personas con discapacidad, a nivel local existen políticas claras como la emitida por el consejo de Neiva a través del acuerdo 623 de 2004, donde se establece acciones de organización de la oferta de atención en las instituciones educativas públicas de la ciudad, que para la fecha aún se mantiene, así como sus deberes y los derechos de los estudiantes con discapacidad.

En la ciudad de Neiva, diferentes instituciones educativas inician acciones afirmativas para la población con discapacidad, la institución educativa INEM Motta Salas de Neiva, por más de 45 años ha sido escenario de formación de niños y jóvenes. En los últimos años, se evidencian procesos de acceso educativo de estudiantes con discapacidad, demostrando situaciones desligadas a los procesos de inclusión como la falta de profesionales de apoyo, caracterización, flexibilidad curricular, entre otras descritas desde los componentes de gestión escolar y el marco del Decreto 1421 de 2017. El diseño de los lineamientos institucionales en el reconocimiento de la diversidad, exige ajustes institucionales bajo la perspectiva de educación inclusiva; por lo anterior la institución INEM Motta Salas, bajo el diseño de políticas incluyentes establecerá necesario los procesos de seguimiento y evaluación a los procesos institucionales.

En razón a lo expuesto surge la necesidad de determinar a partir de la política educativa de inclusión en la institución educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva, si las condiciones actuales para la atención de estudiantes con discapacidad garantiza la presencia, permanencia y pertinencia educativa, con el fin de poner en marcha los Planes de Mejoramiento Institucional que promueva la gestión inclusiva en un sistema educativo equitativo, pertinente y de calidad.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las barreras y facilitadores de la gestión escolar, para el desarrollo del proceso de educación inclusiva a estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva?

1.2 Justificación

El estado democrático y participativo en el que se encuentra el país, tiene la responsabilidad de garantizar y proveer una serie de políticas que ofrezcan según la UNESCO, (2008) “Educación con calidad para todas las personas”, teniendo en cuenta los lineamientos internacionales a partir de la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), con el objetivo de que cada habitante o grupo pueda gozar de una serie de oportunidades, que permitan tener una verdadera participación y equidad en la sociedad.

Es necesario exponer que, según la CPC, (1991) Art. 13, manifiesta que “El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos y maltratos que contra ellas se cometan”. Por otra parte, CPC (1991), Art. 67 establece “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (...) en el cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación”. De esta forma el Estado garantizará el apropiado derecho educativo, con las condiciones necesarias para su acceso, permanencia y calidad en el sistema educativo.

Finalmente, a nivel legislativo la Ley General de Educación, MEN, (1994), Art.46 en cuanto a la educación y la población con discapacidad establece que:

“La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio

público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”.

En este proceso, Colombia mediante la Convención de las Personas con Discapacidad de 2006, en su artículo 24, determina el Derecho a la Educación de las personas con discapacidad sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades.

En concordancia con lo anterior, la Ley Estatutaria 1618 de 2013, en su artículo 11 reglamenta el esquema de atención educativa, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad.

De esta forma es importante la postura de Flores Crespo, (2008) al identificar la carencia de aplicación de las políticas educativas desde lo constitucional a lo institucional, el uso del conocimiento y participación sobre las políticas actuales, así como la evaluación integral de su implementación en la educación. “Avanzar en la democratización del sistema, reconocer la diversidad e incluir a quienes permanecen al margen, es decir, la educación es asunto de todos”.(p. 9).

Por lo anterior, el desarrollo de esta investigación aporta significativamente a los objetivos planteados en la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, los cuales resumen en formar investigadores que aporten y consoliden la inclusión en diferentes escenarios educativos, capaces de abordar los problemas inherentes a la educación inclusiva y dar respuesta a los mismos. De igual forma, se busca analizar la validez de las políticas institucionales en la garantía de los derechos en los procesos de educación inclusiva a partir del grado de aprobación social de los mismos, encaminándose de esta forma en la línea de investigación Inclusión y Derechos Humanos.

Igualmente, se hace viable la identificación y análisis de las condiciones de la gestión escolar en el reconocimiento de la educación inclusiva, en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva, y encontrar los posibles facilitadores presentes en el proceso de inclusión educativa en Instituciones Educativas no focalizadas. El caso del presente estudio, es la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas, la cual lleva en funcionamiento 46 años en la ciudad de Neiva, que requiere un diagnóstico general de este proceso, teniendo en cuenta que el Decreto 1421 de 2017 establece que todas las Instituciones del país deben garantizar los mecanismos y condiciones para la implementación de la educación inclusiva.

El análisis de la Gestión Escolar es importante porque permite entender el modo en que una Institución Educativa procede para tratar de dar solución a los problemas de la educación inclusiva y permite identificar el impacto, eficacia y efectividad de las acciones allí planteadas. Sin embargo, antes de realizar cualquier análisis de la gestión escolar es importante primero conocerla, con el propósito de lograr impacto y éxito en los procesos de educación inclusiva.

La investigación planteada contribuirá en la generación de una ruta adecuada del componente de gestión escolar para establecer los mecanismos de inclusión en la Institución Educativa, además, de proyectar nuevas formas de diseñar y preparar el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en cuenta las limitaciones actuales y alternativas para superar antiguos esquemas y concepciones de atención.

Además de la construcción de un nuevo instrumento donde se pueda recolectar información necesaria para analizar y estudiar adecuadamente el proceso de inclusión en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas, desde la gestión escolar, y sugerir una forma de analizar y aplicar la Guía de Inclusión tanto a nuestra Institución, como a Instituciones Educativas locales no focalizadas que estén iniciando este proceso.

2. Antecedentes de investigación

Las investigaciones y artículos, se orientan hacia aspectos pedagógicos, sociales y políticos que se deben tener en cuenta en la formulación, implementación de estrategias en el proceso de inclusión.

2.1 Internacional

2.1.1 Educación Inclusiva.

El primer estudio presentando por la UNESCO (2009b), titulado “*Las directrices sobre políticas de inclusión educativa*”, desarrolló los parámetros sobre el nivel de madurez en la gestión de políticas inclusivas en Instituciones, su contribución se fundamentó en “fortalecer la inclusión sobre estrategias, planes (...), introducir el concepto de educación inclusiva y hacer hincapié en ámbitos en que se necesita atención especial con miras a promover la educación inclusiva y fortalecer la elaboración de políticas”(UNESCO, 2009b, p. 9).

Este estudio exploratorio, explica la pertinencia vigente desde Educación para Todos (Unesco, 1990), y en un segundo momento presenta los puntos que permiten el cambio, prestando atención a los procesos de enseñanza, función de los docentes, personal de apoyo, comunidades y padres. Lo que conlleva a recopilar información desde diferentes enfoques y perspectivas, teniendo en cuenta que la presentación de estas directrices se desarrolló de forma paralela a la “Conferencia Internacional Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, Suiza” UNESCO, (2008b), incluyendo las recomendaciones formuladas en dicha reunión.

Los resultados de este estudio hacen alusión a la implementación de la inclusión a partir de los acuerdos entre todos los implicados en el proceso y apoyada por diversas medidas

específicas. De igual forma, considera que “la reorientación hacia la inclusión es un proceso gradual que debe basarse en principios claramente definidos que aborden una mejora en todo el sistema y enfoques multisectoriales en los que participen todos los niveles de la sociedad”(UNESCO, 2009b, p. 14) .

La segunda investigación, de Blanco Guijarro y Duk Homan (2011), titulada “*Educación inclusiva en América Latina y el Caribe*”, tuvo como objetivo un análisis que enmarca la desigualdad en las distintas esferas sociales, además de retomar la importancia de un sistema educativo más justo, que garantice satisfacer las necesidades específicas, desde los diferentes contextos sociales y culturales.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, puesto que hace una interpretación de resultados según la situación educativa y la inclusión; participan diversas poblaciones desde la educación para la primera infancia hasta la educación media, donde se hacen importantes aportes a partir de datos estadísticos que sirven de recursos, identifican el progreso y metas pendientes en cuanto al acceso, permanencia, calidad y equidad educativa en América del Caribe.

Se desarrolla en dos partes. La primera en relación un análisis desde el enfoque de derechos para la inclusión hacia grupos vulnerables por desigualdad, exclusión y marginación, describiendo los factores de influencia. Y la segunda parte aborda los desafíos para América Latina y el Caribe, con el objetivo de incluir las necesidades específicas y talentos excepcionales.

Del mismo modo, establece la importancia en currículos pertinentes y acordes a las circunstancias, los procesos de enseñanza deben vincular las normas, valores, creencias, comportamientos y visiones en inclusión, que al no ser considerados desestiman los esfuerzos y se les señalan como poco eficaces. Finalmente centra recomendaciones en los docentes formados

desde la educación inclusiva, para el desarrollo de acciones desde el aula que acobije las necesidades de sus estudiantes, permitiendo desarrollar un aprendizaje autónomo y participativo.

Marchesi, Blanco, y Hernández, (2014) realizaron el tercer estudio presentado, titulado “*Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*”, con el objetivo de señalar aspectos claves que permitan la igualdad y la superación de toda forma de segregación en la educación; además establece metas educativas al 2021, donde hace énfasis en la educación inclusiva sus políticas, la pertinencia de los centros educativos y los docentes. En este sentido, retoma prácticas inclusivas lideradas en países de Iberoamérica, donde se muestra el recorrido y proceso para el reconocimiento de la diversidad.

Se desarrolló bajo un enfoque investigativo cualitativo, presenta diversas reflexiones y las confronta con las exigencias educativas actuales. Además, la incorporación de experiencias permite describir:

“Dos condiciones ineludibles para avanzar en este tipo de enseñanza: un compromiso ético que oriente este proceso y lo sostenga a pesar de las dificultades, y un esfuerzo compartido de la comunidad educativa, para quien la escuela inclusiva es un buen indicador de la calidad de un centro docente”(Marchesi et al., 2014, p. 6).

Se utilizaron instrumentos para establecer un análisis exploratorio, para la recolección de información, dando como resultado el énfasis en la creación y consolidación de la ciudadanía multicultural e inclusiva, reconocimiento de la diferencia permitiendo reestructurar la competencia interinstitucional, selección de estudiantes, evaluaciones homogeneizadoras que desconocen el valor de la diversidad.

Frente a este panorama Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, y Shaw, (2000) desarrollaron el “*Índice de inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*”, el cuarto estudio diseñó para las instituciones educativas el conjunto de materiales

para apoyar a las escuelas en el proceso de educación inclusiva a partir de “construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro”(Booth et al., 2000, p. 129). Por lo tanto, la comunidad colaborativa constituye la participación de Todos, en donde cada se constituye en elemento fundamental para el proceso de autoevaluación institucional.

El Índice de Booth et al., (2000) es un proceso de auto-evaluación institucional en cuanto a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva; permitió establecer la ruta metodológica mediante la investigación-acción y el análisis a profundidad de las posibilidades en el marco de educación inclusiva en cuanto a “la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula, las expectativas de los profesores, (...) aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo”(Booth et al., 2000, p. 6) . De esta forma, se establece estructuras de apoyo institucional que garantizan el reconocimiento de la diversidad.

El quinto estudio de Plancarte Cansino, (2017) titulado “*Inclusión educativa y cultura inclusiva*”, el cual tuvo como objetivo generar aportes a la educación inclusiva mediante la cultura institucional. Se expone la importancia de la cultura inclusiva, la necesidad de aceptar la diversidad y el trabajo en equipo para la construcción social.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque investigativo descriptivo, donde participaron diversos estudios investigativos desarrollados a partir de los lineamientos expuestos por la UNESCO (2009a) sirviendo de base conceptual, en la implementación de la cultura inclusiva. La recolección de información se orientó a establecer escenarios de inclusión y el análisis de diversas estrategias para lograr una cultura inclusiva que facilitara la educación de calidad.

Los resultados de este estudio hacen referencia a “desarrollar sistemas y escenarios que respondan a la diversidad y valore a todas las personas; además, se reconoce que cada centro escolar puede manifestar la inclusión de manera diferente, y por lo tanto, la cultura será particular en cada uno”(P. Plancarte Cansino, 2017, p. 222). Desde allí se realiza la incorporación de los valores inclusivos en todos los actores de la comunidad educativa.

Sin embargo, se evidencia que las barreras están relacionadas con el tiempo que este cambio implica, reconoce dificultades en países menos desarrollados, donde avanzar en educación implica superar los temas de salud, alimentación y protección social.

El sexto documento, investigación realizada por García Moggia, (2018) llamada “*Estudio de caso: cultura escolar e inclusión educativa*”, con el propósito de analizar los factores de la cultura escolar que actúan como facilitadores y como barreras para el aprendizaje y la plena participación de todos los estudiantes de educación básica de la Escuela, con el fin de avanzar hacia una educación inclusiva. En los resultados se expone que para transitar a una sociedad más inclusiva es necesario que las instituciones educativas no solo abran sus puertas a una población estudiantil cada vez más heterogénea, sino que además se debe avanzar hacia la diversificación de la enseñanza y a la generación de ambientes propicios para el aprendizaje. Para lograr esto, se debe “asumir el desafío de identificar aquellos factores que actúan como favorecedores y como barreras tanto a nivel cultural como político y en sus prácticas”(p. 118).

Se menciona que una barrera importante es la falta de organización, planificación, evaluación y monitoreo del equipo de gestión de la escuela, lo que dificulta dar continuidad y estabilidad a los procesos iniciados. Concluye que existe una comprensión ambigua sobre la educación inclusiva, una tendencia a la homogenización del currículo, escasa formación continua, comunicación ineficiente y baja participación democrática en la construcción de políticas institucionales.

La metodología del estudio tuvo un enfoque cualitativo, por medio del estudio de caso con carácter descriptivo; respecto al diseño de la investigación transaccional y se usó la entrevista semiestructura y la revisión de documentos institucionales. Algunas limitaciones evidenciadas son la falta de revisión de los elementos de cultura escolar plasmados en los documentos institucionales “Reglamento Interno de Convivencia Escolar” y en el de “Evaluación y Promoción Escolar” de la Institución, puesto que se escogió el Proyecto Educativo Institucional y el Programa de Integración Escolar.

En el séptimo estudio titulado “*Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje*” realizado por Torres Gonzalez, (2012) analizó factores e implicaciones en la organización de los centros escolares desde la perspectiva curricular, organizativa y de desarrollo profesional de los profesores como elementos dinamizadores de las instituciones educativas.

El estudio fue realizado teniendo en cuenta que la escuela está proyectada hacia elementos de calidad, participación y diversidad; Torres Gonzalez, (2012) lo determina a partir del “desarrollo de sistemas escolares democráticos que confluye con los cambios que el análisis de la realidad propia de la educación inclusiva también promueve”. (p. 58).

Finalmente el análisis a las Instituciones Educativas de España, identifica incorporar planteamientos flexibles, innovadores para su contexto, estas acciones visualizadas a partir del análisis de la organización escolar. La sólida estructura organizativa comprende el contexto, el currículo, estrategias metodológicas y procedimentales, maestros dinamizadores que permiten aprendizajes dialógico para la solución de problemáticas sociales en el servicio comunitario, es decir, en la generación del tejido social.

En la octava investigación doctoral, denominada “*Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*” desarrollada por Gómez

Hurtado, (2012) tuvo como objetivo la descripción de la gestión de la diversidad en las practicas directivas y pedagógicas. La metodología usada fue de corte cualitativo, con el método de etnografía, aplicando instrumentos de recolección de datos como la observación, entrevista, diaria de campo, revisión de documentos y cuantitativa como la encuesta telefónica.

Entre los resultados se expone que la perspectiva de los maestros sobre inclusión permea las prácticas pedagógicas. Establece además, el factor clave para atender a la diversidad, la actitud; por otra parte, el conocimiento de características del alumnado, junto con la convivencia. El estudio concluye que se debe luchar por el desarrollo del liderazgo; “un estilo de liderazgo distribuido, sostenible y pedagógico donde lo más importante sea dar una respuesta a las necesidades de todo el alumnado y que lleve a rutas que consigan forjar una escuela para todos y todas” (Gómez Hurtado, 2012, p. 712).

En el proceso investigativo se presentaron limitaciones en cuanto al ambicioso trabajo de campo del estudio, usando en su mayoría instrumentos cualitativos y al realizar el análisis manual mediante transcripciones y la categorización.

El noveno aporte investigativo, “*Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*”, desarrollado por González, (2008) presentó el objetivo establecer la complejidad que conlleva atender la diversidad del educando al estar estos, inmersos en una realidad cambiante; en donde no solo se fundamenta desde la discapacidad, sino que viene predeterminada por los factores sociales, económicos, culturales y afectivos a los que están expuestos; y que sin duda intervienen de una u otra manera sobre los propósitos de la educación, añadiéndole desafíos al querer ofrecer una educación de calidad y con oportunidades para una vida digna. La metodología investigativa hace referencia a un estudio bibliográfico, en donde se plantean respuestas a la diversidad, argumentando los riesgos de la exclusión educativa y sus problemáticas.

A manera de resultados el estudio de González, (2008) muestra las condiciones que constituyen barreras para la inclusión, como es el caso de la tendencia a homogeneizar y fragmentar el currículo, estableciendo acciones en donde todos hacen lo mismo y llegan a un mismo destino, con “estrategias de enseñanza limitadas, rígidas e idénticas para todo el grupo, textos y materiales no siempre se ajustan a las necesidades de cada estudiante y donde las evaluaciones son competitivas”(González, 2008, p. 86). Finalmente el estudio llega a la conclusión de la responsabilidad de la escuela a partir del liderazgo, que apoyados con la gestión promueven y posibilitan la atención a la diversidad y conducen a desarrollar procesos pedagógicos donde la participación es la clave para el desarrollo social y da paso a la inclusión en el sector educativo. Entre tanto a manera de limitante, la investigación afirma que la inclusión debe ser para todos, lo que conlleva a combatir la exclusión, promoviendo la justicia y la democracia, a partir de acciones encaminadas a crear mejoras curriculares y establecer liderazgo entre la comunidad educativa, creando condiciones para la inclusión desde la organización escolar.

El décimo aporte de investigación “*Guiding schools on their journey towards inclusion*” en traducción *Guiando a las escuelas en su camino hacia la inclusión*, de Azorin y Ainscow, (2018) presentó el objetivo establecer la inclusión como factor importante que impulsa a elaborar reformas educativas a fin de orientar esfuerzos que promuevan la inclusión en el ámbito educativo. La metodología empleada por el estudio es de tipo exploratorio en donde se analizan diferentes grupos de diversas escuelas de la región de España, a fin de examinar el proceso que conduce a la inclusión.

A manera de resultados el estudio muestra como ha venido progresando la escuela con la eliminación de barreras y reformas curriculares, donde resalta la importancia de reconocer las

problemáticas y barreras que impiden la inclusión en los espacios formativos para niños en situación de discapacidad. (Azorin y Ainscow, 2018).

Finalmente el estudio concluye que las partes involucradas en la problemática deben estar interesadas en contribuir por medio de acciones responsables, para poder avanzar hacia una educación inclusiva que abarque contextos y necesidades a fin de establecer prioridades. Lo que sin duda resulta ser de importancia para elaborar instrumentos que fortalezcan el proceso educativo, conlleven a la autorreflexión y un referente para prácticas más inclusivas.

En este sentido el estudio Azorin y Ainscow, (2018) por medio de la aplicación del instrumento *Themis* permite desarrollar una reflexión sobre el contexto donde se encuentra inmerso el centro educativo, los recursos a su disposición para atender la diversidad, los procesos que llevan a cabo de forma inclusiva o no, permitiendo detectar fortalezas y debilidades presentes en el proceso formativo.

En conclusión, en estos diez estudios investigativos sobre educación inclusiva, ponen en manifiesto la necesidad e importancia de “la cultura, la política y las prácticas” (Booth et al., 2000), demostrando que este proceso debe hacerse de forma coherente y responsable con la diversidad que presenta el educando. Todo esto por medio del diseño, aplicación de políticas y lineamientos de educación inclusiva (UNESCO, 2009). Lo anterior permite asegurar como lo precisó Blanco Guijarro y Duk Homan, (2011); Marchesi et al., (2014) describe la formación de hombres y mujeres multiculturales, capaces de desempeñarse en cualquier oficio, donde se erradique cualquier tipo de discriminación, y que por medio de una formación de calidad contribuyan a crear y aplicar prácticas favorecedoras en los procesos de mejora de la sociedad, por medio de una sana convivencia y un desempeño sostenible que construya un mundo más humano y equitativo. Además como lo describió Azorin y Ainscow, (2018) la necesidad de

encaminar esfuerzos para direccionar acciones que permitan la eliminación de barreras y limitantes que impiden el desarrollo de la inclusión en el ámbito formativo.

2.2 Nacional

2.2.1 Gestión Educativa.

En el ámbito nacional, el estudio de Cerón, (2015) titulado “*Educación Inclusiva: una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander sede Campestre*”, desarrolló el objetivo presentar los “lineamientos para un modelo de gestión con políticas y currículos que den cuenta de procesos de inclusión, basados en los cambios institucionales presentados como periodo 2009-2013”(Cerón, 2015, p. 22). El desarrollo mediante enfoque metodológico acción de tipo descriptivo con enfoque mixto.

Los resultados de este estudio fueron evidenciados en los docentes y directivas con el propósito de innovar sobre las prácticas pedagógicas. Finalmente Cerón, (2015) concluye frente a las Políticas Institucionales:

“falta de coherencia entre la propuesta de educación inclusiva y las pruebas estandarizadas del país, la falta de un currículo adaptado a las necesidades para una formación incluyente, las condiciones de infraestructuras, la falta de un modelo de gestión claro sobre la intervención no solo con los estudiantes sino también con las familias y la falta de creación e implementación de estrategias para cumplir los objetivo de la gestión” (p. 9).

A continuación la investigación denominada “*Análisis de las tendencias de gestión educativa con relación al concepto de inclusión educativa presentes en plan sectorial de educación-educación de calidad para una Bogotá positiva*”, desarrollada por Pacheco Hernandez, (2015). Desarrollada bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, para el proceso

comparativo entre Inclusión y Gestión Educativa y su implicación en el Plan Sectorial de Educación.

Acorde con el trabajo realizado, se evidencia frente a la inclusión su incidencia en el proceso de Gestión Educativa presentes en la actualidad en las instituciones educativas de Bogotá, pues cada una de ellas está relacionada con los principios fundamentales de la inclusión, los cuales se traducen en una educación asequible que aseguren la igualdad y continuidad para todos, que respondan a las necesidades no solo educativas sino también étnicas, religiosas, sociales, de género y económicas en donde prevalezcan valores que promuevan el respeto, la igualdad, justicia y equidad.

La investigación concluye, la necesidad de insistir en la inclusión como proceso que necesita de diferentes aspectos para poder permanecer y evolucionar, permite contrastar las experiencias y estrategias que surgen de diferentes proyectos y que a veces no se dan a conocer por falta de apoyo en la misma investigación. Una ciudad como Bogotá sería un escenario perfecto para hacer investigación en el campo de la inclusión, precisamente por su riqueza en términos de diversidad y multiculturalidad.

Teniendo en cuenta la implementación de la Educación Inclusiva, Gonzalez, Medina, y Triviño, (2017), realizaron el estudio “*Análisis sobre los procesos de inclusión y atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Ciudadela Sucre del municipio de Soacha-Cundinamarca*”; orientado desde la perspectiva cualitativa, de tipo descriptivo y método inductivo, buscaron describir los procesos de inclusión y atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva.

Los resultados arrojados por la investigación se centran en la falta de procesos institucionales para el proceso de inclusión que permitan el desarrollo personal, familiar y social; además de la falta de rigurosidad en sus procesos, seguimiento y evaluación. Por lo tanto,

concluye con la necesidad de “capacitar a los docentes en el área pedagógica y de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en especial la cognitiva”(González et al., 2017, p. 40) ; a partir de la formación docente se estructuran acciones inclusivas de calidad para el desarrollo a futuro en la sociedad.

Una interesante investigación de Méndez, (2014) titulada “*La inclusión en la Institución Educativa Francisco de Paula Santander de Ibagué*”, tiene como objetivo evaluar la inclusión que realiza el centro educativo, utilizando el Índice de Inclusión (Booth et al., 2000) y la Gestión Escolar (MEN, 2008). Dicho estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo no experimental descriptivo, utilizando dos cuestionarios (docentes, directivos docentes, personal de apoyo y administrativos/ familias y estudiantes); también, usó el análisis de contenido para el proceso de recolección de la información.

Los resultados de la investigación indican que la Gestión Directiva mostró un nivel mínimo de inclusión, ya que los docentes, directivos docentes y administrativos manifestaron que aceptaban desde el acceso sin la planificación de los apoyos; en la Gestión Administrativa, se evidenció poca estructura que garantiza la permanencia educativa; la Gestión de la Comunidad expone que no hay interés por las situaciones particulares de vulnerabilidad. De esta forma el estudio concluyó “no existe inclusión en la Institución Educativa se puede ver que trata de ser integradora al aceptar a los estudiantes (...), pero en realidad no existe un proceso constituido, ni por escrito, ni legal, que propenda por la inclusión escolar” (Méndez, 2014, p. 104)

2.2.2 Políticas de Educación Inclusiva.

La investigación de Medina, (2013) titulada “*Proyecto de Inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva*”, determinó los cambios pedagógicos, lineamientos y procedimientos en el proceso de educación inclusiva. Su enfoque metodológico parte de una investigación

documental que realizó el investigador; el proceso metodológico de la investigación se realizó por la revisión de lineamientos internacionales y orientaciones del Ministerio de Educación Nacional.

El estudio se desarrolló haciendo un análisis desde diferentes campos, el primero hace un recorrido sobre los diferentes momentos de la normatividad Internacional hasta la colombiana. Sigue con una descripción del concepto de inclusión, que parte del concepto de integración, pero el cual evolucionó por las diferentes características de los individuos y sus diversas necesidades. Luego hace aclaraciones sobre los términos de discapacidad y discapacidad cognitiva, la discapacidad entendida desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

La principal conclusión de la investigación se fundamenta en la formación del docente, frente a los procesos de aprendizaje, contenidos y prácticas pertinentes en el aula, utilizar recursos y materiales adecuados para la población con discapacidad; lo anterior manifiesta la falta de compromiso para que los docentes asuman la responsabilidad y aceptar el proceso formativo en aulas heterogéneas.

Continuando con el análisis sobre políticas de inclusión encontramos relevante un estudio de Vásquez-Orjuela, (2015) titulado “*Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile*”, el estudio comparativo y descriptivo de los lineamientos nacionales, estructura, implementación y recursos. Permite identificar similitudes en el marco normativo pero prácticas y aplicaciones claramente diferenciadas.

Concluye frente al proceso comparativo “la conceptualización abordada en cada uno de los países sobre los estudiantes en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales, se observa que en Colombia el concepto está centrado en el estudiante, por ser este quien presenta la limitación en el desempeño; sin embargo, las políticas desarrolladas

posicionan el término inclusión. Chile, por su parte, basa la definición de estudiante con necesidades educativas especiales en factores externos, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, pero el abordaje de las políticas está centrado en la integración” (Vásquez-Orjuela, 2015, p. 57).

Se concluye para Colombia procesos de evaluación y protocolos de contratación a operadores en educación inclusiva; Chile iniciar la estructura de un tercer nivel para la equidad educativa. Se fundamenta que las acciones encaminadas a los procesos de educación inclusiva permita la participación efectiva de los actores.

La investigación de Serrano y Camargo, (2011) llamada “*Políticas de Inclusión del discapacitado. Barreras y Facilitadores para su implementación: Bucaramanga*”, identificó los factores barrera y facilitadores para la implementación de políticas de educación inclusiva de la persona con discapacidad en Bucaramanga. Su enfoque metodológico se orientó en un estudio descriptivo que explora las políticas de inclusión, con participación de los representantes a nivel gubernamental, institucional y acudientes. Para la recolección de la información se utilizó el instrumento de la entrevista.

La barreras y facilitadores se centran según el proceso investigativo de Serrano y Camargo, (2011) en la falta de estrategias de apoyo a las instituciones educativas, la escasa o poca capacitación al docente en el tema, los altos costos de las pensiones y la actitud negativa de docentes, estudiantes y padres de familia frente a la discapacidad, dentro de los facilitadores se pueden visualizar la disponibilidad de cupos, la actitud positiva de los directivos y docentes, estudiantes y padre de familia, así como el interés de las familias en los procesos educativos.

La pertinencia de las anteriores investigaciones para el actual estudio, radica en que se visibiliza importantes procesos investigativos sobre Gestión Escolar en los Establecimientos Educativos, la urgencia de mecanismos de seguimiento y evaluación los procesos inclusivos

desde el Índice, como proceso unificado y estandarizado para su aplicación, bajo la implementación de comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro. (Booth y Ainscow, 2002). Con el propósito de reconocer las barreras y facilitadores presentes en la atención de estudiantes que se encuentren en cualquier tipo de vulnerabilidad, frente al reconocimiento de las políticas públicas.

2.3 Local

2.3.1 Educación Inclusiva y discapacidad.

El primer estudio de Amaya, (2016) titulado “*Una mirada a la educación desde el reconocimiento de la diversidad en el municipio de Neiva*”, el cual tiene como objetivo identificar los aportes transformadores de las instituciones en función de atender a la diversidad por medio de la planificación institucional para el reconocimiento a la igualdad de oportunidades. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo en donde la información fue recopilada a través de entrevistas a funcionarios de la Secretaría de Educación Departamental y municipal y la comunidad educativa de I.E Normal Superior, I.E Ricardo Borrero Álvarez, I.E El Limonar, I.E Departamental Tierra de Promisión sede Enriqueta Solano y la I.E Ceinar.

En cuanto a los resultados, se evidencia en un primer lugar la atención a la discapacidad sensorial, cognitiva y física; en segundo lugar la contratación de apoyos sujeto a la organización de la oferta educativa municipal según el Decreto 366 (MEN, 2009) y en tercer lugar un programa Departamental denominado Necesidades Educativas Especiales NEE que coordina, diseña y ejecuta los planes para la atención de la población con discapacidad.

El estudio concluye la identificación de avances progresivos muy paulatinos, por los pocos avances en formación a docentes, mejoramiento de inversión económica al programa NEE, ampliación de la oferta y acompañamiento a familias.

El segundo estudio investigativo es el de E. Gallo y Catañeda, (2016) titulado “*Análisis de los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas del centro del Huila*”, el cual tiene como objetivo conocer la implementación normativa de inclusión en las I.E públicas del centro del Huila (Garzón, Gigante, El Pital, El Agrado y Altamira).

En cuanto a los resultados, se encontró que ningún estudiante presenta talentos excepcionales. El conocimiento que las rectorías, secretarías y coordinadores poseen en cuanto a la legislación de las políticas de inclusión en la educación, afirman que se están aplicando hace alrededor de 2 y 6 años, donde se han recibido estudiantes con discapacidad, desarrollado acciones necesarias para sus requerimientos como: adaptaciones al PEI, ajustes a la planta física a favor de la inclusión e integración de los niños en la sociedad.

Entre tanto las barreras presentadas se manifiestan en que: los recursos son insuficientes o inexistentes; el docente asume su desconocimiento sobre el apoyo a acciones inclusivas; el docente se muestra inconforme ante la dificultad laboral de la atención de la población; se evidencia la discriminación entre estudiantes hacia la población con discapacidad, existe una obligación a los docentes de realizar adecuaciones o promoción automática, poco apoyo de padres de familia al proceso formativo, donde no les interesa el avance académico, sino el cuidado de su niño o niña en situación de discapacidad; no hay nombramiento de docentes de apoyo, en donde inclusive al terminar el año escolar sigue sin ser nombrado por la entidad responsable.

Todo lo mencionado es muestra clara de la falta de cultura inclusiva, donde los agentes transformadores de la sociedad deben asumir su papel en la construcción social desde la atención a la diversidad con el fin de incluirlos socialmente, dejando a un lado la actitud de resignación, y

posibilitando la creación y el fortalecimiento de espacios nuevos de integración con el apoyo de capacidades diferentes y excepcionales.

El siguiente estudio de Santana y Mendoza, (2017) denominado “*Proceso de Inclusión en Instituciones Educativas del Municipio de Neiva*”, desarrolló la caracterización del proceso en la Secretaría de Educación en el municipio de Neiva, mediante el estudio cualitativo y etnográfico.

Los resultados muestran procesos de inclusión para población vulnerable que ha implementado la Secretaría de Educación, y que la oferta educativa se ha establecido de conforme al Decreto 366 del 2009, según el tipo de discapacidad, capacidad o talento excepcional, así cinco instituciones organizaron la atención para la inclusión. Este trabajo concluye que, como tendencia educativa en el campo de la inclusión, los esfuerzos, procesos y estrategias que se vienen adelantando en el municipio están encaminados al proceso de *integración* a la implementación actual; por tanto, se debe ampliar la cobertura a otras instituciones con la posibilidad de una vida escolar con una población diversa.

De igual forma, concluye la necesidad de incorporar acciones concretas desde la Secretaría Técnica de Educación Municipal donde se precisa los proyectos de capacitación a docentes en metodología y pedagógica para los procesos de inclusión.

El estudio de Rios Gallardo, Gil Vargas, Hernandez, y Bermeo, (2015) titulado “*Hacer realidad un derecho: una experiencia de inclusión de alumnado con discapacidad cognitiva en una institución educativa*”, investigación que comprendió las experiencias subjetivas de los actores (estudiantes con discapacidad cognitiva leve, padres de familia, pares y docentes), frente al proceso de inclusión escolar en una institución educativa de la ciudad de Neiva.

Los resultados hacen referencia al compromiso que adquiere el Estado con los hijos de los ciudadanos con necesidades especiales, que se debe entender como un compromiso no solo de la institución educativa en donde se encuentre, sino que debe ser compromiso de funcionarios y de

la ciudadanía en general. También, expresa la importancia de la garantía del derecho a la educación pertinente y de calidad a las poblaciones diversas en especial niños, niñas y jóvenes.

En conclusión, se considera que la inclusión ha sido:

“Una experiencia enriquecedora y ha generado sentimientos positivos hacia los estudiantes con NEE, ya que desarrollan un trabajo que les permite establecer una relación cercana con los estudiantes y sus familias, dan a conocer el desarrollado del proceso de aprendizaje, los logros alcanzados, lo gratificante que es su labor para ellos, aportando al proceso de inclusión, a su crecimiento personal y profesional dentro de su vocación, dedicación, compromiso y aprendizaje continuo”(Rios, Gil, Hernández, y Bermeo, 2015, p. 86).

El siguiente estudio correspondiente a Castañeda y Serrato, (2018) en su informe de investigación, hacen un análisis del “*Estado de las barreras para la inclusión educativa a estudiantes en condición de discapacidad motora en I.E. públicas focalizadas por la SEM-Neiva*”, cuyo objetivo fue determinar el estado de esas barreras físicas, accesibilidad y uso de espacios del servicio educativo, actitudinales (en el contexto escolar) describiendo elementos posibilitadores y de riesgo a partir de ellas. Implementaron un enfoque cuantitativo no experimental; en ella participaron las I.E. urbanas de la ciudad de Neiva, que según la Secretaría de Educación Municipal SEM, se cuenta actualmente con 36 Instituciones. El cuestionario tipo Likert y el Plan de Análisis de Resultados a partir del SPSS, fueron los instrumentos de recolección de la información que utilizaron, donde identificaron las barreras físicas en las Instituciones, principalmente en el material didáctico, debido a que ninguna institución cuenta con equipos de orientación educativa especial; de igual forma, el desplazamiento a las instituciones, puesto que no dispone de transporte escolar adaptado para la población con discapacidad motora, los parqueaderos no están adecuados para recibir a la población y

analizando el interior de las Instituciones, no dispone de escritorios adecuados para atender a dicha población; las rampas para el desplazamiento vertical, el mobiliario y las áreas sanitarias no tienen representación en las Instituciones para los estudiantes.

Dentro de las conclusiones fundamentales del análisis, cabe destacar en las barreras las actitudes con nivel de poco favorable. Los resultados mantuvieron énfasis en los componentes emocionales, cognitivos y conductuales. Estas actitudes de los docentes se deben en gran parte a las herramientas para trabajar con los estudiantes con discapacidad motora, lo que produce aislamiento o rechazo por parte del educador debido a que no hay una preparación inicial adecuada para este tipo de situaciones.

El estudio de Perdomo, Herrera, Virguez, & Garzón, (2016) titulado “*Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa*”, desarrolló el objetivo conocer las acciones pedagógicas que se establecen a la luz de la política de inclusión, en el nivel de básica secundaria (6 a 9° grado) en la I.E Ángel María Paredes, de la ciudad de Neiva. Se desarrolló por medio de una investigación de tipo cualitativa con enfoque etnográfico, se empleó como instrumento la observación del participante, entrevistas a profundidad y los grupos focales para la recolección de información, dando como resultado que se debe fortalecer el vínculo entre el docente y el estudiante, donde este aprenda de forma autónoma.

Del mismo modo, se evidencia la tendencia de continuar con modelos tradicionales de enseñanza, en donde el docente se interesa más por cumplir los objetivos del área, que por desarrollar habilidades de autonomía y aprendizaje. Así mismo muestra que el abordar la diversidad en la escuela no es solamente considerar que los educandos y educadores deben conocer el término y tener una formación clara en valores humanos, sino que se debe trascender más allá del respeto, hasta llegar al reconocimiento del otro como un sujeto que configura y enriquece.

Las prácticas centran su interés en el desarrollo de los contenidos, postura tradicional que privilegia la memoria y la repetición, lo que trae consigo poca participación, desmotivación, poca concentración y sobre todo, el aprendizaje no es significativo, pues al no ser prácticas novedosas los estudiantes toman una postura pasiva, se observó pocas estrategias vivenciales, donde se ve reflejado que los docentes no presentan la actitud adecuada requerida para realizar prácticas desde la diversidad, siendo este un factor fundamental en la inclusión. Dentro de las limitantes que expresa esta investigación está la falta de comunicación, la participación y el fortalecimiento de las relaciones sociales y afectivas que motivan y crean interés por el aprendizaje.

Teniendo en cuenta el aporte de las investigaciones a nivel local, se puede afirmar que aunque son muchos los esfuerzos de los docentes, funcionarios, estudiantes y la comunidad educativa en general, ante la implementación de políticas de inclusión, aún queda muchos vacíos que enmarcan la falta de cultura inclusiva, donde las acciones y aptitudes son la clave para lograr verdaderos cambios sociales, a partir de la participación en los cambios y de la construcción social del país.

Aunque existan políticas claras que tienen en cuenta la diversidad y muestran la forma de proceder ante cualquier situación y eventualidad, se quedan cortas en la medida para la implementación de la Gestión de los procesos que garantizan la reconocer la diversidad, donde los recursos dispuestos para el trabajo sean los requeridos y se obtengan a tiempo (Casassus, 2002). Es fundamental promover los valores a nivel institucional, permitiendo formar relaciones para la sana convivencia, libre de cualquier forma de discriminación; donde se reformen los procesos curriculares con el objetivo de mostrar flexibilidad en el ámbito académico y disciplinario.

Es necesario centrar los esfuerzos no solo de funcionarios y la comunidad educativa, sino también el acompañamiento progresivo de padres de familia en función de reforzar los

conocimientos adquiridos (Casassus, 2002). Donde, además, el Estado se comprometa con el nombramiento de docentes de apoyo a tiempo, quienes, al unir sus esfuerzos con los docentes de la institución, articularían la formación para una enseñanza más oportuna y de calidad. También, fomentar valores y motivar a los estudiantes con discapacidad, permite fortalecer las relaciones afectivas de niños y jóvenes que ante su deseo por aprender y ser incluidos socialmente sin ningún tipo de diferencia, aprenderán más, comprometiéndolos a ser parte de la construcción social de su entorno. La preparación y formación de docentes es tan importante como el interés y la responsabilidad social que la ciudadanía debe mostrar en función de atender y ser parte de todos los procesos de inclusión formativa, que fortalezcan las acciones y que se muestren como una oportunidad para reconocer y asignar valor a las diferencias de los sujetos.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Determinar la condición de la gestión escolar para el desarrollo del proceso de educación inclusiva a estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva.

3.2 Objetivos Específicos

Reconocer las barreras de la gestión escolar a partir de la cultura, políticas y prácticas para la inclusión en la Institución Educativa.

Identificar los aspectos facilitadores de la gestión escolar a partir de la cultura, políticas y prácticas para la inclusión en la Institución Educativa.

Establecer las prioridades para el seguimiento del componente gestión escolar en la atención educativa de estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva.

4. Marco Referencial

4.1 Marco contextual

Neiva, la capital del departamento del Huila, según la Academia Huilense de Historia en la Reseña Histórica de Salas, (2011) la capital fue fundada por tercera vez el 24 de mayo de 1612 por don Pedro de Ospina y Medinilla, Capitán y Alguacil Mayor, quien se estableció en el río Magdalena entre el río las Ceibas, la Quebrada del Curíbano y el río del Oro, allí ubicó sus cuarteles permanentes para esparcir las semillas agrícolas y ganaderas que había llevado consigo, y le dio al sitio el nombre de Nuestra Señora de la Limpia Concepción del Valle de Neiva.

La ciudad está dividida en 10 comunas y 8 corregimientos, según el Proyecto Educativo Institucional Inemita “la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas se encuentra ubicada en la Comuna Uno, zona de gran afluencia educativa donde existe el mayor número de establecimientos educativos tanto del sector oficial como privado, en los niveles de Preescolar, Básica, Media Académica y Técnica, y de nivel superior como la Universidad Surcolombiana y dos universidades privadas” (2017, p. 4).

La Institución inició labores el 04 de abril de 1972, con el nombre de “Eustorgio Salgar” y en el año 1974 por iniciativa de la Academia Huilense de Historia, se le cambió el nombre por el del ilustre, humanista y académico neivano, Julián Motta Salas, conocido como el “Cervantista de América”. Hace parte de un total de diecinueve (19) Instituciones INEM creadas en el país con el mismo propósito.

Centra su propuesta educativa “Proyecto Educativo Inemita” INEM, (2017) “en preparar a los jóvenes para el ingreso a la universidad e incorporarlos al proceso productivo” (p. 5), desde la perspectiva del desarrollo integral que permite mejorar su calidad de vida, a través de la apropiación del saber cómo fuente del conocimiento para entender su entorno, desde un proceso

histórico, científico, social y cultural, facilitando el trabajo en equipo y proyectándose como una persona de liderazgo y exitosa que enfrenta los retos del mundo actual.

Desde el año 2002 cuenta con la sede Cándido Leguízamo y se fusionó en el año 2008 con la Unidad Básica Mauricio Sánchez García, donde se ofrecen los grados de preescolar, ciclo de primaria y básica secundaria.

Se caracteriza por brindar en el nivel de educación Media (grados 10° y 11°), áreas Técnicas en cinco especialidades, las cuales son: Agropecuaria, Electrónica, Auxiliar de Contabilidad, Desarrollo de la Comunidad y Electricidad; y en la Media académica tres profundizaciones: Ciencias Naturales, Inglés y Matemáticas.

En la actualidad, el Centro Educativo tiene convenio con el SENA en los programas: Producción Agropecuaria Diversificada, Contabilización y Registro de Operaciones Comerciales y Financieras, Implementación y Mantenimiento de Equipos Electrónicos Industriales. Se encuentra implementando un proyecto de articulación con la Corporación Universitaria del Huila CORHUILA, en diferentes áreas del conocimiento, que le permitirá a la comunidad de estudiantes homologar asignaturas en carreras de pregrado. Igualmente, ofrece cursos complementarios en jornada contraria: Energías Renovables, Logística de Programación, Profundización en Matemáticas, entre otros.

La Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN, ejecuta un convenio interinstitucional para desarrollar con estudiantes talleres certificados de Ilustración, Pintura en Tela, Diseño de Modas y periodismo digital. Es así como la satisfacción de toda la comunidad educativa cada día es mayor, por la formación integral, y gestores de proyectos de vida y constructores de ciudadanías para un contexto regional y global, quienes se convierten en líderes de distintos sectores de la sociedad.

Con todos los beneficios y fortalezas de la Institución, tiene inscritos en el Sistema de Matriculas Estudiantil SIMAT, cinco (5) estudiantes que registran discapacidad intelectual y física. En total cuenta con 2.352 estudiantes matriculados, distribuidos de la siguiente forma: sede central 1.578; sede Mauricio Sánchez García en el nivel básica secundaria 145 y en el nivel primaria 369; en la sede Cándido Leguízamo 260 alumnos.

4.2 Marco teórico

4.2.1 Educación inclusiva.

El documento “*Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*” UNESCO, (2009) la educación inclusiva:

“Puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de esta y en un último término acabar con ella. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas” (p. 9).

Un sistema educativo enmarcado desde la equidad es un sistema que se adapta a la diversidad desde la organización y reconocimiento a la diversidad; según Blanco G, (2006)

“la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo que sea más diversificado para atender adecuadamente las necesidades los distintos colectivos y personas, con el fin de lograr, por distintas vías equivalentes en calidad, aprendizajes equiparables para toda la población”(p.13).

La educación inclusiva, proyecta una apuesta que sobresale de las instituciones, Echeita y Duk, (2008) señalan a los sistemas educativos foco de proceso de inclusión pero no exclusivo, sino una meta transversal que vincula políticas sociales y educativas más amplias. En cambio escuela inclusiva, “acentúa la importancia de las condiciones y capacidades de la organización escolar que haga posible la inclusión (...), es decir la escuela articula respuestas coherentes y globales a los retos que representa la diversidad” (p. 84).

De acuerdo a la búsqueda del desarrollo institucional y social, el “Índice de Inclusión” de Booth et al., (2000) describe la inclusión “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. (p. 9). Además, se entiende que la inclusión se relaciona con elementos de discriminación y exclusión, debido a que existen muchos estudiantes que no gozan de una igualdad de oportunidades y no reciben una educación de acuerdo a sus individualidades. Por lo tanto, la inclusión implica para Booth et al., (2000) proyectar la cultura, las políticas y las prácticas para la población diversa del alumnado, superando las barreras de acceso y participación de estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión.

El Índice de Inclusión desarrollado por Booth et al., (2000) se determina como:

“Proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Lo cual implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las escuelas. (...) constitución de un grupo de coordinación; este grupo trabaja junto con el personal de la escuela, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias en el análisis de todos los aspectos de la escuela, identificando las barreras (...), y definiendo las prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los avances” (p. 3).

4.2.2 Gestión escolar.

La gestión, paradigma vinculado al desarrollo empresarial y luego vinculado al proceso educativo, comprende según Casassus, (2002) los aspectos de análisis, proyección y diseño, es decir que es “la capacidad de generar relaciones adecuadas entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización” (p. 51).

Es relevante mencionar los propósitos en su diseño y ejecución “eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de cada estudiante en las actividades educativas”(Ossa et al., 2014, p. 9); dichas actividades son evaluadas teniendo como referencia seguimiento y ajuste de acuerdo a resultados.

El proceso de gestión escolar, establece mecanismos de seguimiento y superación a partir de la autonomía institucional, que a su vez cumple con los lineamientos nacionales. En este sentido, el proceso de gestión escolar determina la relación directa con el proceso de medición, resultados y seguimiento alcanzados desde la calidad, eficacia y eficiencia educativa.(Casassus, 2002).

De acuerdo a lo anterior, Casassus, (2002); Martínez de León, (2014) señalaron la gestión escolar como aquella labor realizada por los diferentes integrantes de la comunidad institucional; a su vez cada uno con un tipo de trabajo, un nivel de conocimientos y una conexión en el proceso de gestión. Por lo tanto, los diferentes participantes del contexto escolar cuentan con las capacidades de adaptarse a los retos que favorecen los propósitos de la educación y los propósitos institucionales.

La literatura más reciente sobre escuelas positivas resalta la importancia de una buena gestión para el éxito institucional, donde el clima organizacional y sus aspectos con el otro, los

espacios y los recursos mide la eficiencia y la calidad de los procesos educativos. Frente a lo anterior, Velázquez Barragan, (2015) plantea los objetivos de la gestión enmarcados en:

“i. participación institucional, ii. Desarrollo la evaluación interna y participativa, iii. La educación un asunto de todos, iv. Eleva la capacidad de liderazgo, v. asegura el acceso, permanencia y éxito de la educación vi. Garantiza el funcionamiento de los servicios educativos” (p. 74).

En Colombia, el MEN, (2008) mediante la Guía 34, establece que la gestión escolar es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento institucional y sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos. Además, describe las cuatro áreas de gestión: Gestión Directiva, Gestión Académica, Gestión Administrativa y Financiera, y Gestión de la Comunidad.

Tabla 1. Áreas de Gestión Escolar.

Gestión Directiva	Gestión Académica	Gestión Administrativa y financiera	Gestión de la Comunidad
Se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. Busca organizar, desarrollar y evaluar el funcionamiento general de la institución.	Señala cómo se enfocan las acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.	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.	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.

Fuente: Guía 34 para el mejoramiento institucional, MEN, (2008), p. 27.

En el interior de cada área de gestión se desarrollan elementos de análisis periódico con el propósito de revisar avances y para el funcionamiento institucional, para luego realizar acciones que permitan solucionar los problemas identificados.

Tabla 2. Procesos de las áreas de gestión institucional.

Gestión Directiva	Gestión Académica	Gestión Administrativa y financiera	Gestión de la Comunidad
Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Diseño pedagógico	Apoyo a la gestión académica	Inclusión
Gestión estratégica	Prácticas pedagógicas	Administración de la planta física y de los recursos	Proyección a la comunidad
Gobierno escolar	Gestión de aula	Administración de servicios complementarios	Participación y convivencia
Cultura institucional	Seguimiento académico	Talento humano	Prevención de riesgos
Clima escolar		Apoyo financiero y contable	
Relaciones con el entorno			

Fuente: “Guía para el mejoramiento institucional 34 ”MEN, (2008), pp. 28–31.

Al mismo tiempo el MEN, (2008) propone una ruta metodológica a partir de los resultados de las áreas de Gestión, un segundo momento obedece al Plan de Mejoramiento Institucional donde se define la proyección de los ajustes, finalmente el seguimiento permanente para la identificación de los cumplimientos y dificultades, retrasos, recursos y de esta forma efectuar los ajustes necesarios.

4.2.3 Índice de inclusión.

El *Índice*, instrumento diseñado por Booth et al., (2000) “es un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad” (p. 15).

El desarrollo del Índice y su aplicación en diferentes países de Europa y América, permite a las instituciones educativas avanzar en los procesos de seguimiento y evaluación para procesos inclusivos desde las diferentes acciones institucionales.

El *Índice* centra las acciones institucionales en la progresividad del mejoramiento, por lo anterior precisa de la participación de todos los actores, en este sentido Booth et al., (2000) explora tres dimensiones “culturas, políticas y prácticas” (p. 17).

4.2.3.1 Crear culturas inclusivas.

Esta dimensión, permea las percepciones, concepciones y opiniones que se expresan en todas las acciones de la comunidad educativa. Booth et al., (2000), lo describen:

“La creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela” (p. 18).

4.2.3.2 Elaborar políticas inclusivas.

Constituye aquellos acuerdos institucionales que reglamentan el horizonte institucional, los mecanismos de acción y procedimientos, Booth et al., (2000) establecen las Políticas como aquello que:

“Asegura que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas”(p.18).

4.2.3.3 Desarrollar prácticas inclusivas.

Es importante comprender el sentido que toda acción refleja al interactuar con otros.

En este sentido, (Booth et al., 2000), se refiere a que:

“Las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos” (p. 18).

4.2.4 Discapacidad.

La discapacidad y su comprensión, establece una estrecha relación con el desarrollo normativo y el proceso de atención en los diferentes contextos. En este sentido, se ha entendido desde la perspectiva de falta de capacidades y oportunidades, sumado a las barreras para su participación efectiva.

Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud OMS y OPS, (2001), “discapacidad es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (p. 206).

De igual forma, uno de los aspectos más relevantes en el desarrollo de las personas con

discapacidad, permite identificar la participación como elemento posibilitador, en este

sentido “el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona, sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona; a causa de esta relación, los diferentes ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo” (OMS y OPS, 2001, p. 27).

En relación con lo mencionado anteriormente, Padilla Muñoz, (2010) menciona que la discapacidad es:

“Una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive. Incluye un sinnúmero de dificultades, desde problemas en la función o estructura del cuerpo, pasando por limitaciones en la actividad o en la realización de acciones o tareas, hasta la restricción de un individuo con alguna limitación en la participación en situaciones de su vida cotidiana. (p. 384).

De igual forma, según lo planteado por la De y Collado, (2013) la discapacidad y los derechos humanos establece las siguientes razones:

Las personas con discapacidad vivencian desigualdad; por ejemplo, cuando se les niega igualdad de acceso a la atención de salud, empleo, educación o participación política a causa de su discapacidad.

“Las personas en condición de discapacidad están sujetas a que se viole su dignidad; por ejemplo, cuando son objeto de violencia, abuso, prejuicios o falta de respeto a causa de su discapacidad. A algunas personas en condición de discapacidad se les niega la

autonomía; por ejemplo, cuando se las somete a una esterilización involuntaria, cuando se las interna en instituciones contra su voluntad, o cuando se las considera incapaces desde el punto de vista legal a causa de su discapacidad”. (p. 5).

Es importante mencionar que en los últimos años se ha pasado de concebir la discapacidad desde el modelo médico rehabilitar al modelo social, es decir como enfermedad a un enfoque de derechos. Lo cual implica el reconocimiento y la superación de las barreras que se instauran en las prácticas sociales.

La discapacidad a partir del modelo social, según lo indica Palacios Rizzo, (2008) es aquella que se manifiesta cuando “se enfrentan a barreras que les impiden una participación plena en sociedad y el reconocimiento, disfrute o ejercicio de derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos civil, político, económico, social, cultural u otros” (p. 317).

A partir del enfoque de derechos, Palacios Rizzo, (2008) describe desde el enfoque de derechos la discapacidad como resultado de la relación de un individuo con su contexto, de igual forma Hernández Ríos, (2015) afirma que “la discapacidad no está en la persona que tiene alguna limitación, sino en la relación de esta persona con un medio que puede ponerle barreras y excluirla”(p. 50). Por el contrario, el contexto o su entorno debe aceptar a la persona y brindarle las ambientes idóneos para su completa y efectiva participación social, en igualdad y equidad.

Finalmente la Convención de las Personas con Discapacidad 2006, determinó que “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” Art.1.

4.3 Marco legal

4.3.1 Internacional.

Este trabajo de investigación se encuentra enmarcado por la normatividad de orden internacional, que permiten disminuir la exclusión y así fortalecer el valor de la diversidad en un territorio y el respeto a la diferencia como aspectos fundamentales para el accionar de los diferentes grupos humanos.

En el ámbito internacional es importante mencionar las acciones y los acuerdos que se han realizado con relación a las condiciones de los procesos educativos; sin desconocer que históricamente se han desarrollado algunos procesos de acompañamiento en los derechos.

La Declaración de Jomtien UNESCO, (1990), Art. 1 “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, expresa: “Cada persona – niño, joven o adulto – deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”. En UNESCO, (1990), Art. 3 “Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad”. Estos artículos hacen referencia de que cada ser humano debe contar con todas las oportunidades básicas de aprendizajes tanto como en las habilidades cotidianas, herramientas y de acceder y permanecer en el sistema educativo, para este fin se debe concentrar el interés en la calidad suprimiendo todos los obstáculos que impidan su participación activa. En cuanto a equidad debe llevarse a cabo una tarea que modifique las desigualdades educacionales de los grupos desamparados.

La “*Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*”, UNESCO, (1994). Establece que todos los niños sin diferencia de sexo y con Necesidades Educativas Especiales deben entrar al sistema común de educación

atendiendo sus características, capacidades, necesidades e intereses de aprendizaje que le son propios en las metas de sus aprendizajes.

“*Foro Mundial sobre la educación Dakar Educación para todos*”, UNESCO, (2000) (Ministerio de Salud de Colombia, 2014) plasma el compromiso adoptado en Jomtien, establecido en la colectividad de estrategias macro para la educación de primera infancia, primaria y adultos gratuita, protección a las poblaciones vulnerables y desfavorecidas en una educación que satisfagan sus necesidades de aprendizaje equitativo y de preparación para la vida (UNESCO, 2000).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por las Naciones Unidas ONU, (2006), marcó cambios significativos al promover los derechos en educación, salud, trabajo, protección social, accesibilidad, participación e inclusión a la sociedad; reafirmó la participación social de toda persona con discapacidad. Su propósito fue “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (A. G. N. U. ONU, 2006, p. 4).

De igual forma, se define que las personas que tienen “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (A. G. N. U. ONU, 2006, p. 4). Por lo tanto, deben ser reconocidas como parte de la diversidad humana y ser tratadas con respeto e igualdad.

En el ámbito educativo es importante mencionar que en el artículo 24 de la Convención de las Personas con Discapacidad de 2006, expresa que:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de

la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”(A. G. N. U. ONU, 2006, p. 18).

Es decir, que se debe garantizar los derechos, libertades y diversidad, para disminuir la exclusión en la educación. De igual forma, se expresa que son necesarios ajustar las condiciones individuales, facilitar los apoyos requeridos, brindar la posibilidad en el marco de la igualdad, sin discriminación y escuchándolos.

En la Convención se expuso al alcance los temas de inclusión en el “*Informe de seguimiento de la Educación Para Todos EPT*” UNESCO, (2008), se manifiesta el requerimiento de establecer una educación integradora a todos los niveles, siendo “preferible escolarizar a los niños con necesidades especiales en centros docentes ordinarios... y que en los últimos años, varios países en desarrollo han adoptado iniciativas para promover escuelas integradoras”. (p. 31).

Dicho informe se publicó avances, necesidades y barreras en cuanto a: “generalización de los programas de atención y educación de la primera infancia, universalización y gratuidad de la enseñanza primaria, consecución de la paridad, igualdad entre los sexos, reducción del analfabetismo de los adultos y mejora de la calidad de la educación”. (UNESCO, 2008a, p. 48).

En relación a la discapacidad señala que “guarda una estrecha relación con el hecho de no estar escolarizado”. (UNESCO, 2008a, p. 15). Al mismo tiempo, informa que por los trabajos de investigación se confirmó lo beneficiosa que es la expansión de los sistemas educativos.

4.3.2 Nacional.

En Colombia, a partir de la Constitución Política de Colombia CPC, (1991), Art. 1 declaró al país como un “Estado Social de Derecho”, lo que significa, que promover la defensa de los Derechos, entre los cuales está el de la igualdad:

Art. 13 (1991) “El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”

Se identifica en la Constitución Política de Colombia CPC, (1991) los artículos para la protección, atención, apoyo e integración social:

Art. 47 (1991): “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”.

Art. 54 (1991) “El Estado debe (...) garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud”.

Art. 68 (1991) “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, (...) son obligaciones especiales del Estado”.

Frente a los derechos fundamentales, sociales, económicos y culturales que establece CPC, (1991) se identificó: Art. 25 (1991) “el trabajo como derecho y obligación social, que se debe dar bajo condiciones dignas y justas”; Art. 48-49 (1991) en los cuales se prescribe que la seguridad social es un servicio público, obligatorio y a la vez un derecho irrenunciable de todos los habitantes; Art. 52 (1991) Recreación y al deporte; (Art. 67 1991) Artículo 67: la educación es un derecho de la persona; Art. 70 (1991) Acceso de todos a la cultura.

En la “Ley General de Educación” MEN, (1994) se instaure la obligación de los establecimientos organizar planes en donde se desarrollen acciones pedagógicas que permitan integrar académicamente y socialmente a niños y jóvenes con discapacidad.

En la Ley 115 Art. 3 Congreso de Colombia, (1994) dispone “El servicio educativo será prestado en las instituciones educativas del Estado. Igualmente, los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del Gobierno Nacional”.

En cuanto al artículo 47, 13 y 68 de la ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994) establece que los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales, el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas en condición de discapacidad, además que deberá formar docentes idóneos para tal fin, donde puntualicen en las necesidades específicas del educando. Del mismo modo dispone la ayuda económica a las familias de escasos recursos con subsidios.

Decreto 2082 Presidencia República Colombia, (1996) "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales", dispone la adecuaciones pedagógicas, de forma que los procesos organizacionales, desarrolle acciones y estrategias que faciliten el desarrollo del proceso enseñanza. Además de orientación de currículos especiales tanto de instituciones públicas como privadas visualizadas desde los Proyectos Institucionales PEI mediante los recursos y adecuaciones de la planta física, con material pedagógico, que le permita desarrollar los procesos de forma óptima. De igual forma se establece la importancia de la capacitación oportuna y pertinente de los docentes con el fin de que desarrollen programas acordes a las necesidades de sus educandos.

Cabe resaltar la importancia que denota en el capítulo IV del Decreto 2082 de 1996 en donde se establece en los artículos 18,19 y 20 la formación de docentes que promuevan la

educación inclusiva; en este sentido la Ley 115, Congreso de Colombia, (1994), Art. 47 concibe que “Los organismos o instituciones de carácter asesor académico y científico o los dedicados a la investigación educativa que desarrollen programas dirigidos a las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales legalmente reconocidos podrán ofrecer programas de formación permanente o en servicio previo convenio con las instituciones de educación superior”.

La Ley 361, Congreso de la República de Colombia, (1997) “Por la cual se establece mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad”. En donde se dispone sobre cómo el “Estado garantizará y velará porque en su ordenamiento jurídico no prevalezca discriminación sobre habitante alguno en su territorio, por circunstancias personales, económicas, físicas, fisiológicas, psíquicas, sensoriales y sociales”. Del mismo modo, en el Art.7 (1997) se expone que:

“El Gobierno junto con el Comité Consultivo velará por que se tomen las medidas preventivas necesarias para disminuir y en lo posible eliminar las distintas circunstancias causantes de limitación, evitando de este modo consecuencias físicas y psicosociales posteriores que pueden llevar hasta la propia minusvalía (...) incluye las medidas de apoyo, diagnóstico de deficiencia, discapacidad y minusvalía y las acciones terapéuticas correspondientes realizadas por profesionales especializados en el campo médico, de la enfermería y terapéutico”.

En otro ámbito, es necesario indicar que Colombia confirma la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, mediante Ley 1346 del Congreso de la Republica de Colombia, (2009) estableciendo las condiciones como país y los compromisos territoriales asumidos. Finalmente, en 2008, adopta la Conferencia Internacional sobre Educación (Ginebra, Suiza), denominada: Educación inclusiva UNESCO, el camino hacia el futuro.

En la Ley estatutaria 1618 mediante el Congreso de la República de Colombia, (2013) indica garantizar y asegurar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, adopción de medidas de inclusión, acciones afirmativas, ajustar razonablemente y eliminar toda forma de discriminación mediante “los derechos de niños, niñas con discapacidad, el acompañamiento de las familias, el derecho a la habilitación y rehabilitación, a la salud, la protección social, el trabajo, el acceso y accesibilidad, al transporte, a la vivienda a la cultura y el acceso a la justicia”.

Ley 1618 (Congreso de la República de Colombia, 2013), en su Artículo 11, establece que el Ministerio de Educación Nacional:

“Definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad”.

Por lo tanto, para crear y promover una cultura de respeto a la diversidad, garantizar la educación pertinente, se constituyó el Decreto 1421 MEN, (2017) “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”.

Es importante mencionar que una de las responsabilidades de las Secretarías de Educación, expresadas en el Decreto 1421 MEN, (2017) es la de:

“Prestar asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos educativos públicos y privados en lo relacionado con el ajuste de las diversas áreas de la gestión escolar, consolidación de Plan Individual de Ajuste Razonable PIAR en los Planes de Mejoramiento Institucional PMI; la creación, conservación y evolución de las historias

escolares de los estudiantes con discapacidad; la revisión de los manuales de convivencia escolar para fomentar la convivencia y generar estrategias de prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación en razón a la discapacidad de los estudiantes”.

En el mismo sentido, definió la Educación inclusiva como:

“Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo”. (MEN, 2017).

4.3.3 Local.

En el plano local la Secretaría de Educación Municipal de Neiva en la Resolución 632 del 30 septiembre del 2004 , focalizó cinco Instituciones Educativas para el servicio educativa de estudiantes con discapacidad en el municipio de Neiva, así: -Escuela Normal Superior, atenderá la limitación auditiva y motora. -Colegio Departamental, proporcionara atención a la limitación visual y motora. -Colegio Ricardo Borrero Álvarez, asumirá la atención a la limitación cognitiva y motora. -Colegio Limonar, atenderá la limitación cognitiva y motora. -Colegio Ceinar, asumirá la atención a talentos excepcionales, limitación cognitiva y motora. Al igual se organizan los servicios educativos, profesionales de apoyo, aulas especializadas que brindaran soportes pedagógicos y el acompañamiento de proyectos personalizados.

5. Metodología

5.1 Enfoque metodológico de la investigación

La presente investigación como proceso organizado y sistematizado del fenómeno a estudiar; se fundamenta en el *enfoque cuantitativo* el cual “plantea relaciones entre variables con la finalidad de arribar a proposiciones precisas y hacer recomendaciones específicas” (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, y Bautista Lucio, 2014, p. 18); el *diseño es el no experimental* donde “permite observar fenómenos tal como se dan en el contexto natural, para analizarlos sin manipular las variables” (2014, p. 152).

Los resultados de este trabajo expresaran el estado en que la institución INEM Julián Motta Salas se encuentra; la indagación de las políticas educativas permite visualizar las condiciones de la organización institucional, a nivel de las barreras para la implementación de políticas institucionales. Se presentan en los diferentes componentes de la gestión escolar para el proceso de educación inclusiva.

5.2 Diseño de la investigación

El diseño no experimental se divide en dos, uno que se efectúa en un determinado momento y otro que se realiza en periodos de tiempos prolongados y que ofrecen resultados que se pueden aplicar a todos los contextos.

Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que se puede. (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, y Bautista Lucio, 2014, p. 151).

Además, el presente estudio implica un proceso de descripción en donde se intenta presentar la realidad de la misma desde las propias acciones de los actores (cultura, políticas, prácticas) ya que se interactúa con cada uno de ellos (administrativos, directivos y docentes) mediante una aproximación y comunicación permanente, de tal forma que se pueda conocer la realidad de cada uno de los componentes. Además, la información obtenida se convertirá en elementos fundamentales para la construcción de los análisis.

5.3 Población y muestra

La población objeto de estudio del trabajo investigativo está conformada por la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva, en términos de gestión escolar: docentes, directivos docentes y administrativos.

5.3.1 Población.

Tabla 3. Personal I.E. INEM Julián Motta Salas-2019

Sede	Nº Docentes			Directivos	Administrativos
	Primaria	Secundaria	Técnicas		
Central	0	60	8	5	19
Mauricio Sánchez	12	6	0	1	1
Cándido	10	0	0	0	0
Total	22	66	8	6	20

Fuente: Secretaría Académica INEM Julián Motta Salas

5.3.2 Muestra.

La muestra es probabilística cuantitativa, es decir, “un subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta, tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, por medio de una

selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis” (Hernandez Sampieri et al., 2014, p.176).

Por otra parte, para la analizar la gestión escolar, se optó por la muestra estratificada, para segmentar la población debido al número de docentes, directivos y administrativos que laboran en la Institución Educativa y tener una visión más objetiva de cada una de las sedes.

En la siguiente tabla se especifica la cantidad de participantes y se determinan los porcentajes de participación de cada una, siendo una muestra representativa por cada una de las sedes. Se establece la población con un coeficiente de efectividad del 95% y una precisión (error de estimación máximo aceptado) del 5%.

Tabla 4. Muestra probabilística estratificada

Sede	N° Docentes, directivos y Administrativos	Muestra	
Central	92	N ₁	74
Mauricio Sánchez	19	N ₂	19
Cándido	10	N ₃	10
Total	121		103
	E	0.05	
	Z	1.96	
	P	0.5	
	Q	0.5	
	N	104	

*Nota. N₁= número de muestra sede Central,
N₂= número de muestra sede Mauricio Sánchez,
N₃= número de muestra sede Cándido.*

5.4 Técnicas e instrumentos de Recolección de Información.

La técnica utilizada para esta investigación es la encuesta personal, un método muy utilizado porque “a través de esta se puede recoger gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses y opiniones, conocimientos (pasado, presente y esperado) etc.” (López-Roldán y Fachelli, 2015). Algunas de las ventajas que se presentan frente a la encuesta personal son las siguientes:

1. Proporciona mayor índice de respuestas.
2. Son fiables, ya que se conoce quien contesta.
3. Se obtienen respuestas menos evasivas e inconcretas, ya que el encuestador puede aclarar cualquier tipo de dudas.
4. Se pueden obtener datos secundarios que pueden aportar en el momento del análisis de la información. (López-Roldán & Fachelli, 2015)

Para analizar la gestión escolar en el proceso de educación inclusiva, la encuesta fue estructurada teniendo en cuenta las categorías propuestas por Guía 34 de Autoevaluación Institucional. En relación a los instrumentos, se desarrolla “toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: *confiabilidad, validez y objetividad*”. (Hernandez Sampieri et al., 2014, p. 200).

En el desarrollo investigativo, se diseña el instrumento denominado cuestionario con cuarenta y ocho (48) preguntas con escala tipo Likert que mide el Nivel del índice de inclusión en las institución educativa INEM Julián Motta Salas. Se usa como fuente el instrumento diseñado por Booth y Ainscow (2002), con la necesaria adaptación al contexto de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas, aplicado a docentes, directivos docentes y administrativos, quienes lideran las acciones de la gestión escolar.

La escala Likert es de tipo ordinal, la cual tiene como ventaja su fácil construcción y aplicación; “se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y en total” (Hernandez Sampieri et al., 2014). En el estudio la escala se basa en la siguiente estructura: Siempre (4), casi siempre (3), Algunas veces (2), No sé (1), No se hace (0).

En consecuencia, este instrumento es nuevo ya que los investigadores lo diseñan de acuerdo a las variables a medir; por lo tanto, fue validado por expertos en la temática, para realizar sus respectivas correcciones y adecuaciones, se realizó una prueba piloto y posteriormente la aplicación de la versión final del instrumento.

5.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

5.5.1 Variable de Investigación.

Las variables de estudio se establecen a partir del “Índice de Inclusión” Booth et al., (2000) y la Guía para el Mejoramiento Institucional MEN, (2008); las cuales desde el proceso investigativo permite la autoevaluación institucional en relación con tres variables Cultura, Prácticas y Políticas que están directamente relacionadas con las categorías que establece la auto evaluación al plan de mejoramiento institucional.

5.5.1.1 Operacionalización de las variables.

La investigación plantea las variables descritas en la tabla 5, a continuación

Tabla 5. Operacionalización de variables

	Sub categoría	Indicador	ítem
Gestión Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Planteamiento estratégico: Misión, visión, valores institucionales (principios), metas, conocimiento y apropiación del direccionamiento, política de inclusión de personas con capacidades disímiles y diversidad cultural.	1-15
	Gestión estratégica	Liderazgo, articulación de planes, proyectos y acciones, estrategia pedagógica, uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones, seguimiento y autoevaluación.	
	Gobierno escolar	Consejos directivos, académico, estudiantil y de padres de familia, comisión de evaluación y promoción, comité de convivencia, personero estudiantil, y asamblea de padres de familia.	
	Cultura Institucional	Mecanismos de comunicación, trabajo en equipo, reconocimiento de logros, identificación y divulgación de buenas prácticas.	
	Clima escolar	Pertenencia y participación, ambiente físico, inducción a los nuevos estudiantes, motivación hacia el aprendizaje, manual de convivencia, actividades extracurriculares, bienestar de los alumnos, manejo de conflictos y casos difíciles.	

	Sub categoría	Indicador	ítem
	Relaciones con el entorno	Padres de familia, autoridades educativas, otras instituciones, sector productivo.	
	Diseño Pedagógico	Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación.	
Gestión Académica	Prácticas pedagógicas	Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje.	16-29
	Gestión de aula	Relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula.	
	Seguimiento académico	Seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales.	
	Apoyo a la gestión académica	Proceso de matrícula, archivo académico y boletines de calificaciones.	
Gestión Administrativa y Financiera	Administración de la planta física y de los recursos	Mantenimiento, adecuación y embellecimiento de la planta física, seguimiento al uso de los espacios, adquisición y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje, suministros, dotación y mantenimiento de equipos, seguridad y protección.	
	Administración de servicios complementarios	Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud (enfermería, odontología, psicología), apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales.	30-42
	Talento humano	Perfiles, inducción, formación y capacitación, asignación académica, pertenencia a la institución, evaluación del desempeño, estímulos, apoyo a la investigación, convivencia y manejo de conflictos, bienestar del talento humano	
	Apoyo financiero y contable	Presupuesto anual del Fondo de Servicios Educativos, contabilidad, ingresos y gastos, control fiscal.	
Gestión de la comunidad	Inclusión	Atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales y a personas pertenecientes a grupos étnicos, necesidades y expectativas de los estudiantes, proyectos de vida.	
	Proyección a la comunidad	Escuela de padres, oferta de servicios a la comunidad, uso de la planta física y de medios, servicio social estudiantil.	
	Participación y convivencia	Participación de estudiantes y padres de familia, asamblea y consejo de padres.	43-48
	Prevención de Riesgos	Prevención de riesgos físicos y psicosociales, programas de seguridad.	

Fuente: Ajuste de Guía 34 guía para el mejoramiento institucional, Ctg= Categoría (MEN, 2008)(MEN, 2008)

5.5.1.2 Plan de análisis de la información

El análisis de la información se realizó mediante el programa estadístico SPSS -22, que permite cuantificar las categorías de estudio a partir de la medida tipo Likert utilizada en el instrumento aplicado. Se basa en el procesamiento estadístico que organiza los hallazgos de tal forma que garantiza datos exactos y cuantificables.

5.6 Validez y confiabilidad del instrumento

La validez del contenido del instrumento se evaluó a través del panel de tres jueces expertos con trayectoria en el tema de educación inclusiva, que son reconocidas y pueden dar información, juicios y valoraciones. Para su selección se tuvo en cuenta los siguientes criterios propuestos por Escobar y Cuervo, (2008) : a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia, b) reputación en la comunidad, c) disponibilidad y motivación para participar, y la d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Se utiliza rejilla de Escobar y Cuervo, 2008, en los aspectos de Suficiencia, Coherencia, Relevancia, Claridad. Se reciben juicio de expertos y se ajusta instrumento.

La validez del instrumento de medición utilizado para determinar la confiabilidad mediante el coeficiente fue “la medida de coherencia o consistencia interna” mediante el alfa de cron Bach. (Hernandez Sampieri et al., 2014, p. 295).

El coeficiente de confiabilidad identifica la escala de fiabilidad a través de valores que oscilan entre cero (0) y uno (1.00). La interpretación del Coeficiente de Confiabilidad del instrumento se realizó mediante Alfa de Cronbach en SPSS, puntuando 0.95 en 48 elementos (Items). A continuación se evidencia la medición del coeficiente de confiabilidad interna.

El valor general del Instrumento, correspondiente a 0,95 se estable en Alta, proyectando una coherencia entre las variables de estudio.

La tabla 6, detalla el análisis de confiabilidad mediante el supuesto de eliminación de ítem, se identifica la columna Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido, donde el valor 0.95 se mantiene, de esta forma la confiabilidad del instrumento se establece en alta con el total de los elementos.

Tabla 6. Alfa de Cronbach por elemento

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítems 1	85,50	1093,135	,545	,955
Ítems 2	85,31	1108,040	,297	,957
Ítems 3	86,32	1084,887	,625	,955
Ítems 4	86,54	1100,251	,543	,955
Ítems 5	86,49	1097,880	,508	,955
Ítems 6	85,60	1091,869	,393	,956
Ítems 7	85,95	1086,164	,582	,955
Ítems 8	86,20	1072,929	,645	,955
Ítems 9	86,39	1077,769	,743	,954
Ítems 10	85,45	1077,563	,643	,955
Ítems 11	84,78	1112,254	,363	,956
Ítems 12	85,26	1095,313	,427	,956
Ítems 13	85,57	1090,620	,535	,955
Ítems 14	85,64	1080,742	,585	,955
Ítems 15	86,38	1083,924	,621	,955
Ítems 16	84,50	1100,958	,460	,956
Ítems 17	84,95	1084,105	,561	,955
Ítems 18	86,03	1073,872	,590	,955
Ítems 19	86,22	1088,469	,584	,955
Ítems 20	86,11	1079,175	,712	,954
Ítems 21	86,48	1079,252	,707	,955
Ítems 22	86,79	1082,817	,690	,955
Ítems 23	85,17	1097,381	,447	,956
Ítems 24	85,19	1099,315	,421	,956
Ítems 25	85,70	1089,801	,582	,955
Ítems 26	84,81	1098,903	,494	,956
Ítems 27	86,20	1078,321	,625	,955
Ítems 28	84,92	1094,406	,558	,955
Ítems 29	85,41	1089,518	,539	,955
Ítems 30	86,18	1088,858	,573	,955
Ítems 31	86,15	1101,302	,439	,956
Ítems 32	86,10	1085,010	,584	,955
Ítems 33	85,36	1085,664	,522	,955
Ítems 34	86,14	1078,746	,558	,955
Ítems 35	85,56	1082,405	,624	,955
Ítems 36	84,22	1116,430	,249	,957
Ítems 37	84,70	1103,585	,452	,956

ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítems 38	86,50	1091,154	,546	,955
Ítems 39	84,49	1112,037	,350	,956
Ítems 40	86,50	1092,899	,541	,955
Ítems 41	86,23	1080,318	,662	,955
Ítems 42	86,73	1100,847	,582	,955
Ítems 43	85,89	1078,175	,575	,955
Ítems 44	85,31	1087,746	,528	,955
Ítems 45	86,51	1092,997	,578	,955
Ítems 46	86,57	1076,600	,765	,954
Ítems 47	86,61	1088,122	,614	,955
Ítems 48	85,67	1081,772	,607	,955

*Valores de SPSS- análisis de Alfa de Cronbach

Realizado una sola aplicación al instrumento calculando el coeficiente cron Bach 0,95 que equivale muy buena confiabilidad, su valor nos indica que no hay redundancia en sus 48 ítems preguntados, el coeficiente varía entre 0 y 1 siendo 1 el punto más confiable, ningún ítems alcanzo coeficiente bajo para su eliminación.

5.7 Fases de la investigación

La investigación plantea en la tabla 7. La descripción del proceso investigativo para determinar la condición de la gestión escolar en el proceso de educación inclusiva a estudiantes con discapacidad de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva.

Tabla 7. Fases de la investigación

Fases	PROPIEDAD
Revisión de literatura	Búsqueda de literatura en el tema de Educación Inclusiva, Gestión Escolar. Índice de Inclusión y discapacidad. Búsqueda de datos en bases sistemáticas. Análisis de la información recolectada. Elaboración del planteamiento y marco teórico
Diseño	Enfoque metodológico de la investigación Tipo de estudio Unidades de observación Universo, población, muestra
Método	Redefiniciones fundamentales en instrumentos pertinentes

Fases	PROPIEDAD
	Identificación de variables de medición y sus indicadores
	Construcción de instrumento
	Juicio de expertos
	Elaboración de la versión final del instrumento
	Administración de instrumento
	Evaluar la confiabilidad y validez lograda en los instrumentos
Técnica	Aplicación del instrumento de recolección de información en las Unidades de Análisis
	Sistematización de los datos SPSS 22
	Comprobación de criterios establecidos para aplicación de instrumentos
Análisis	Exploración de datos en programa SPSS
	Análisis descriptiva de los datos por variable
	Visualización de datos por variable
	Análisis bajo prueba estadística
	Preparación para presentación de resultados

*Construcción a partir del procedimiento investigativo.

5.8 Consideraciones Éticas

Durante décadas se ha reflexionado sobre la importancia del diseño e implementación de investigativa con los fines éticos, además de los meramente científicos (Hernandez Sampieri et al., 2014). Es indispensable reflexionar sobre las consecuencias del estudio, y conocer sus afectaciones sobre otros, al tratar temas de suma importancia como la formación e inclusión. Es crucial considerar aspectos como perjuicio, confidencialidad, confianza y aceptación de los métodos.

En tal sentido dada la importancia del sujeto de estudio es necesario que la investigación permita identificar, plantear y resolver problemas; que muestre compromiso y calidad, se apoye en valores y principios morales; y evidencie la realidad compleja del sujeto.

Además, es vital que la investigación científica se maneje utilizando aspectos éticos, legales bajo los derechos de quienes hacen parte del estudio. (Hernandez Sampieri et al., 2014).

Por este motivo la investigación se orienta por la normatividad y estándares de desempeño, que conforman el instrumento ético. Ofrecerá una información clara, explícita y consensuada a los sujetos de estudio, sobre los procedimientos, beneficios y riesgos en los cuales se verán inmersos una vez acepten de forma voluntaria participar en la investigación.

En el mismo sentido, este estudio protege la privacidad de los participantes, mediante la confidencialidad en de los datos personales para no arriesgar su integridad. Cada una de las etapas de la investigación, se llevará a cabo una vez se haya obtenido el consentimiento y aprobación por parte de los responsables legales de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas, además de realizar el informe correspondiente una vez expuestos los resultados de la investigación.

6. Resultados y análisis

La presente investigación arrojó los siguientes hallazgos, por medio del cuestionario aplicado a docentes, directivos docentes y administrativos, desde las diferentes gestiones (MEN, 2008): “A. Gestión directiva B. Gestión académica C. Gestión administrativa y financiera D. Gestión comunitaria” (p. 27). Inicialmente presenta los resultados y análisis de las características demográficas de los participantes del estudio. Posteriormente, el análisis por cada gestión comprende en un primero momento el consolidado institucional, en un segundo momento el consolidado por sedes y categorías y un tercer momento el análisis detallado de las subcategorías y sedes.

6.1 Características demográficas de los participantes

La investigación identificó mediante el instrumento las características demográficas de los 103 participantes de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas y sus sedes Central, Mauricio Sánchez García y Cándido Leguízamo.

Tabla 8. Distribución de participantes Sede-Sexo-Edad

Sede		Sexo		Edad			Ttl
		Femenino	Masculino	27-40	41-54	> 55	
Central	Recuento	41	33	12	18	44	74
	% de sede	55,4%	44,6%	6,2%	4,3%	9,5%	00,0%
	% de variable	64,1%	84,6%	63,2%	4,3%	8,6%	1,8%
	% del total	39,8%	32,0%	1,7%	7,5%	2,7%	1,8%
Mauricio	Recuento	13	6	6	4	9	19
Sánchez	% de sede	68,4%	31,6%	31,6%	1,1%	7,4%	00,0%
García	% de variable	20,3%	15,4%	1,6%	4,3%	6,1%	8,4%
	% del total	12,6%	5,8%	,8%	,9%	,7%	8,4%
Cándido	Recuento	10	0	1	6	3	10
Leguízamo	% de sede	100,0%	0,0%	10,0%	0,0%	30,0%	00,0%

Sede		Sexo		Edad			Ttl
		Femenino	Masculino	27-40	41-54	> 55	
	% de variable	15,6%	0,0%	5,3%	1,4%	,4%	,7%
	% del total	9,7%	0,0%	0%	,8%	,9%	,7%
Ttl	Recuento	64	39	19	8	6	103
	% del total	62,1%	37,9%	8,4%	7,2%	4,4%	00,0%

La tabla 8, contiene la descripción total de los participantes en la investigación y sus respectivas sedes en las variables sexo y edad. El total general institucional corresponde a 62,1% participantes femeninos y 37,9% masculinos. La variable edad, se distribuye en 54,4% mayores de 55 años, el 27,2% entre los 41 y 54 años y el 18,4% entre los 27 y 40 años. La concentración de los participantes se establece en población femenina mayor de 55 años.

Las sedes Central, Mauricio Sánchez García y Cándido Leguízamo concentran participantes femeninos en 55,4%, 68,4% y 100,0% respectivamente; en cuanto a la variable edad se identificó mayor concentración en las edades mayores de 55 años con el 59,5% en la sede Central y 47,4% en Mauricio Sánchez García, finalmente el 60,0% corresponde a participantes entre los 41 y 54 años en la sede Cándido Leguízamo.

De acuerdo a los participantes en el estudio, prevalece el género femenino, en especial en la sede Cándido Leguízamo donde no hay presencia de personal masculino. Sobre la variable edad son mayores de 55 años las sedes tiene el mayor porcentaje, lo cual demuestra que la planta docente se ha estado renovando.

Tabla 9. Distribución participante Sede- Tipo de desempeño y Nivel de estudios

Sede		Tipo de desempeño				Nivel de estudios			Ttl
		Primaria	Básica	Media	Adm.	Esp.	Mg.	Pregrado	
Central	Recuento	0	8	23	13	42	5	17	74
	% de sede	,0%	51,4%	1,1%	7,6%	6,8%	0,3%	23,0%	00,0%
	% de variable	0,0%	4,4%	100,0%	2,9%	68,9%	75,0%	77,3%	71,8%
	% del total	0,0%	36,9%	22,3%	2,6%	40,8%	14,6%	16,5%	71,8%
Mauricio Sánchez García	Recuento	11		0	1	11	4	4	19
	% de sede	57,9%	6,8%	,0%	,3%	57,9%	21,1%	21,1%	100,0%

Sede		Tipo de desempeño			Nivel de estudios			Ttl	
		Primaria	Básica	Media	Adm.	Esp.	Mg.		Pregrado
Cándido Leguízamo	% de variable	52,4%	15,6%	,0%	7,1%	18,0%	20,0%	18,2%	18,4%
	% del total	10,7%	6,8%	0,0%	1,0%	10,7%	3,9%	3,9%	18,4%
	Recuento	10	0	0	0	8	1	1	10
	% de sede	100,0%	0,0%	,0%	,0%	80,0%	10,0%	10,0%	100,0%
	% de variable	47,6%	,0%	0,0%	0,0%	13,1%	5,0%	4,5%	9,7%
	% del total	9,7%	,0%	0,0%	0,0%	7,8%	1,0%	1,0%	9,7%
Ttl	Recuento	1	5	23	14	61	20	22	103
	% del total	20,4%	3,7%	22,3%	13,6%	59,2%	19,4%	21,4%	100,0%

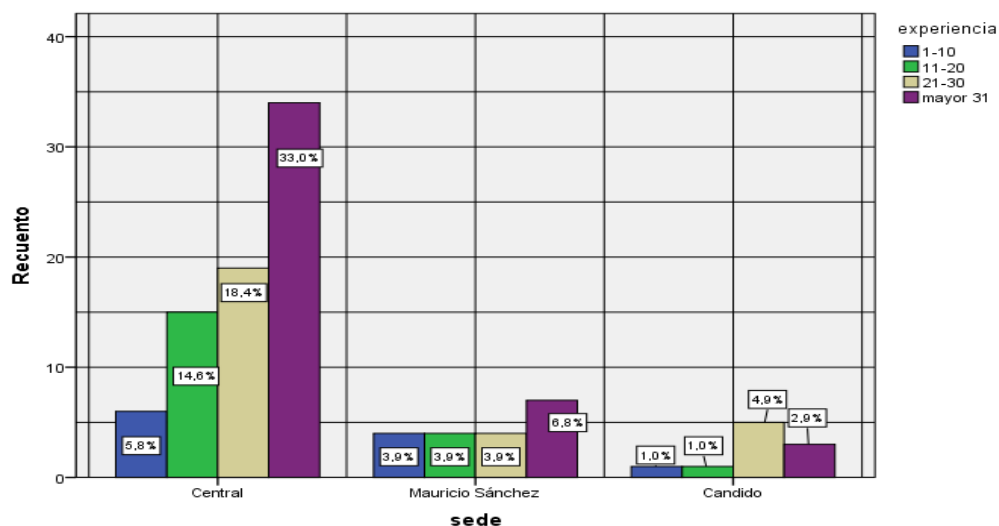
*Adm= Administrativo, Esp= Especialización, Ttl= Total

Los datos descritos en la Tabla 9, contiene las variables tipo de desempeño y nivel de estudios. La investigación identificó en el nivel de desempeño el 43,7% en Básica, seguido de media con el 22,3% y primaria con el 20,4%. El nivel de estudios centraliza los datos en especialización con el 59,2%, y pregrado con el 21,4%, la menor concentración se establece en maestría con el 19,4%.

Las sedes en relación al tipo de desempeño centraliza la atención educativa en básica con el 51,4% en la sede Central, primaria con el 57,9% en Mauricio Sánchez y el 100,0% en primaria de la sede Cándido Leguízamo. El nivel de estudio de los participantes se concentró en especialización con el 56,8%, 57,9% y 80,0% respectivamente.

En la Figura 1, se detalla la experiencia docente de los participantes, los datos se condensan en experiencia mayor de 31 años, en las sedes Central con el 33% y Mauricio Sánchez García con el 6,8%, en una segunda proporción se establecen los datos de experiencia docente entre los 21 y 30 años, la sede Central situó 18,4%, la sede Mauricio Sánchez García el 3,9% y Cándido Leguízamo el 4,9%.

Figura 1. Distribución de experiencia docente



Los datos presentados a continuación comprenden la organización de la Guía 34 (MEN, 2008) “*la Gestión Escolar*, en las categorías A. Gestión Directiva, B. Gestión Académica, C. Gestión Administrativa y Financiera y D. Gestión de la Comunitaria”. El análisis comprende en un primer momento el consolidado institucional de la categoría, en un segundo momento el consolidado por sedes y categorías y un tercer momento el análisis detallado de las subcategorías y sedes.

6.2 Análisis de A. Gestión Directiva

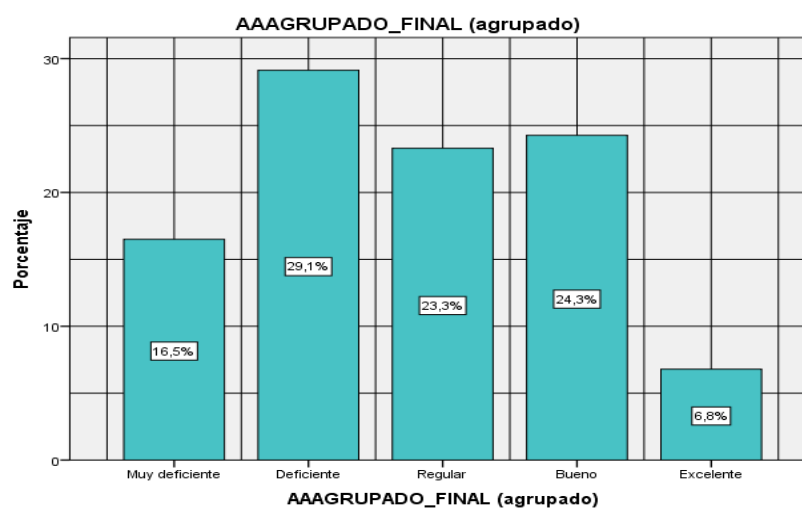
La tabla 10, permite identificar el acumulado de la Gestión Directiva en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas; se precisa un porcentaje de 24,3% en la valoración buen proceso y 29,1% en deficiente proceso, es necesario resaltar que el porcentaje acumulado de las valoraciones deficiente y regular comprenden el 68,9% del total de valoración.

Tabla 10. Acumulado institucional Gestión Directiva

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente	17	16,5	6,5	16,5
Deficiente	30	29,1	9,1	45,6
Regular	24	23,3	23,3	68,9
Bueno	25	24,3	24,3	93,2
Excelente	7	6,8	6,8	100,0
Total	103	100,0	100,0	

Los datos identificados concentran su puntuación en las valoraciones regular y deficiente, y en una proporción menor correspondiente al 24,3% la valoración bueno y 6,8% la valoración excelente como se refleja en la Figura 2. Agrupado de Gestión Directiva.

Figura 2. Agrupado de Gestión Directiva



En un segundo momento se identifica el consolidado de la valoración Gestión Directiva en cada una de las Sedes de la Institución Educativa INEM Motta Salas. Se detalla en la valoración regular con el 40% la sede Cándido Leguizamo, en la valoración deficiente con el 47,4% la sede Mauricio Sánchez y la valoración bueno con el 29,7% la sede Central, se precisa que ninguna sede se ubicó en la valoración excelente.

Tabla 11. Consolidado valoración Gestión Directiva- Sedes

Puntuación		Sedes			Total
		Central	Mauricio Sánchez	Cándido Leguízamo	
Muy deficiente	Recuento	11	3	3	7
	Sede	4,9%	15,8%	30,0%	16,5%
Deficiente	Recuento	20	9	1	30
	Sede	27,0%	47,4%	10,0%	30,1%
Regular	Recuento	15	5	4	24
	Sede	20,3%	26,3%	40,0%	23,3%
Bueno	Recuento	22	2	1	25
	Sede	29,7%	10,5%	10,0%	24,3%
Excelente	Recuento	6	0	1	7
	% Sede	8,1%	0,0%	10,0%	,8%

La tabla 12, contiene la descripción detallada de la Gestión Directiva en las subcategorías “A1. Direccionamiento estratégico y horizonte institucional, A2. Gobierno Escolar, A3. Clima Escolar y A4 Relaciones con el entorno” (MEN, 2008, p. 90).

Tabla 12. Análisis detallado Gestión Directiva por sedes

Gestión Directiva (Agrupada)		A1. Direccionamiento estratégico y horizonte Institucional				A2. Gobierno Escolar				A3. Clima Escolar				A4. Relaciones con el entorno			
Valoración		Sedes															
		S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl
Muy Deficiente	Recuento	0	4	0	4	0	0	0	4	2	2	1	1	1	1	19	
	% Sede	13,5%	21,1%	,0%	13,6%	13,5%	21,1%	,0%	13,6%	,7%	,0%	20,0%	3,9%	14,9%	6,8%	0,0%	8,4%
	% Total	9,7%	3,9%	,0%	13,6%	9,7%	3,9%	,0%	13,6%	1,9%	0,0%	1,9%	3,9%	10,7%	6,8%	1,0%	18,4%
Deficiente	Recuento	21	9	7	37	21	9	7	37	20	5	2	27	34	8	5	47
	% Sede	28,4%	47,4%	70,0%	35,9%	28,4%	47,4%	70,0%	35,9%	27,0%	26,3%	20,0%	26,2%	45,9%	42,1%	50,0%	45,6%
	% Total	20,4%	8,7%	6,8%	<u>35,9%</u>	20,4%	8,7%	6,8%	<u>35,9%</u>	19,4%	4,9%	1,9%	26,2%	33,0%	7,8%	4,9%	<u>45,6%</u>
Regular	Recuento	25	4	1	30	25	4	1	30	14	1	23	8	2	1	11	
	% Sede	33,8%	21,1%	10,0%	29,1%	33,8%	21,1%	10,0%	29,1%	18,9%	42,1%	10,0%	22,3%	10,8%	10,5%	10,0%	10,7%
	% Total	24,3%	3,9%	1,0%	29,1%	24,3%	3,9%	1,0%	29,1%	13,6%	7,8%	1,0%	22,3%	7,8%	1,9%	1,0%	10,7%
Buen	Recuento	16	2	2	20	16	2	2	20	26	6	4	36	13	2	3	18
	% Sede	21,6%	10,5%	20,0%	19,4%	21,6%	10,5%	20,0%	19,4%	35,1%	31,6%	40,0%	35,0%	17,6%	10,5%	30,0%	17,5%
	% Total	15,5%	1,9%	1,9%	19,4%	15,5%	1,9%	1,9%	19,4%	25,2%	5,8%	3,9%	<u>35,0%</u>	12,6%	1,9%	2,9%	17,5%
Excelente	Recuento	2	0	0	2	2	0	0	2	12	0	1	13	8	0	0	8
	% Sede	2,7%	0,0%	0,0%	1,9%	2,7%	0,0%	0,0%	1,9%	16,2%	0,0%	10,0%	12,6%	10,8%	0,0%	0,0%	7,8%
	% Total	1,9%	0,0%	0,0%	1,9%	1,9%	0,0%	0,0%	1,9%	11,7%	0,0%	1,0%	12,6%	7,8%	0,0%	0,0%	7,8%

*S1=Sede Central, S2= Sede Mauricio Sánchez, S3=Sede Cándido Leguízamo, Ttl= Total

La Tabla 12, contiene el detallado de los valores de las subcategorías, en A1.

Direccionamiento estratégico y horizonte institución se identificó las sedes Cándido Leguízamo con un 70% y Mauricio Sánchez García con el 47,4% correspondiente a la valoración deficiente, y la sede Central con un 33,8% en la valoración regular. La valoración total correspondiente a la subcategoría se estableció en 35,9% con valoración de deficiente.

En la subcategoría A2. Gobierno Escolar, se evidenció en las sedes Cándido Leguízamo con un 70%, Mauricio Sánchez García con el 36,8% que equivale a la valoración muy deficiente, en la sede central con un 28,4% en valoración deficiente. La valoración total equivalente a la subcategoría se instauró en 35,9% con valoración deficiente.

En la subcategoría A3. Clima Escolar, se identificó las sedes Mauricio Sánchez García con un 42,1% correspondiente a la valoración regular, la sede Cándido Leguízamo con un 40% y la Central con un 35,1% correspondiente a la valoración bueno. La valoración total para la subcategoría se asentó en 35% con valoración bueno.

En la subcategoría A4. Relaciones con el entorno, se evidenció en las sedes Cándido Leguízamo con un 50%, Mauricio Sánchez García con un 42,1% y la sede Central con un 45,9% proporcionando una valoración deficiente. La valoración total que corresponde a la subcategoría se estableció en 45,6% con valoración deficiente.

6.2.1 Barreras de la gestión directiva.

El análisis se centra en el consolidado de la Gestión Directiva y las subcategorías “A1. Direccionamiento estratégico y horizonte institucional, A2. Gobierno escolar, A3. Clima escolar y A4. Relaciones con el entorno” (MEN, 2008, p. 90-100); permitiendo identificar las barreras en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas.

En cuanto al Direccionamiento estratégico y horizonte institucional A1. Donde se contempla la misión, visión y los valores institucionales (principios), es deficiente ya que no se presentan metas claras para implementación de políticas de inclusión de personas con discapacidad y su direccionamiento no está totalmente articulados. La formulación mínima del direccionamiento institucional en inclusión establece acciones desarticuladas y desconocidas y por las diferentes sedes, desconociendo el fin de establecer objetivos del direccionamiento estratégico de la institución.

Para el gobierno escolar (MEN, 2008) “A2. El liderazgo, la articulación de los planes, sus proyectos y acciones y estrategia pedagógica”, se encuentran en deficiente, al punto que la información interna y externa no se usa para la toma de decisiones en el seguimiento y la autoevaluación. En relación con el entorno A4. Padres de familia, autoridades educativas, se encuentra en deficiente debido a que los canales de comunicación establecidos por la institución con los padres de familia o acudientes y autoridades educativas no es muy fluida lo que no facilita la solución oportuna de los problemas; la institución en cuanto a otras instituciones y el sector productivo, ha establecido alianzas pero no realiza un seguimiento a sus resultados. En este sentido, el Comité de Convivencia, Consejo Estudiantil, Personero, Asamblea de Padres de Familia y Consejo de Padres de familia establecen mínima relación en los procesos adelantados en los temas de educación inclusiva y por ende la carencia de solución de situaciones particulares en inclusión de estudiantes con discapacidad, aportes, toma de decisiones que permitan el fortalecimiento del proceso institucional.

Lo anterior evidencia que no hay lineamientos o estructura institucional que orientan las acciones en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo, no se favorece la participación y la toma de decisiones a través de las diferentes instancias dentro de sus competencias y ámbitos de acción, y, la falta de incorporar y coordinar esfuerzos entre la institución educativa y otras

instituciones a fines para cumplir su misión y lograr los objetivos específicos de su PEI y su plan de mejoramiento.

Las instituciones que apuntan a desarrollar procesos de educación inclusiva, diseñan desde la Gestión Directiva, la organización institucional para el adelanto de procesos incluyentes, en esta medida González, (2008) insiste en acentuar la importancia de las condiciones y capacidades de la organización institucional, como mecanismo de posibilidad, mediante procesos amplios que articulen los retos que representa la diversidad. Ainscow, (2015) lo expresa claramente cuando señala:

“Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar”. (p. 2).

La institución INEM, remite a la reflexión del funcionamiento y las necesidades de los estudiantes con discapacidad, la exclusión educativa parte del riesgo del fracaso escolar al que alude Ainscow, (2015) al reflexionar sobre cuáles son las medidas institucionales, las dinámicas de funcionamiento educativo y organizativo que soportan las necesidades de los estudiantes. Frente a esto uno de los aspectos necesarios para la proyección organizativa institucional son las características y peculiaridades de los estudiantes y el contexto en el que ellos se desenvuelven, normas, relaciones, las formas de participación y pertenencia social, esta lógica debe visualizarse en la Gestión Directiva desde el ámbito de organización institucional donde se articula a través de sus procesos y sus relaciones institucionales. De esta misma forma Casassus, (2002) confronta la problemática de la gestión educativa al hecho que “el objeto de la formación son los seres

humanos, y por ello, en el ámbito de la educación, el contexto interno (estudiantes), tiende a mezclarse conceptualmente con el fin de la organización, siendo esta la situación propia de la educación”(p. 53).

6.2.2 Facilitadores de la gestión directiva.

Los facilitadores de la gestión directiva, en su acumulado muestra que una subcategoría tiene valoración bueno, A3. Clima escolar, según la Booth et al., (2000) se establece mediante el ambiente sano y agradable que propicia el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes.

En todo lo que se refiere a la Educación Inclusiva, la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas permite la participación en la construcción de los lineamientos institucionales constituidos por Manual de Convivencia (INEM, 2017), actividades extra curriculares, además la inducción a los nuevos estudiantes y a través de su proyecto transversal Plan Padrino, permite el acompañamiento académico y adaptación de los niños y niñas del grado sexto durante todo el año lectivo por parte de los jóvenes del grado once, para el bienestar de los nuevos estudiantes. La institución cuenta de un Comité de Conflicto, el cual está constituido por dos representantes de estudiantes de cada una de las secciones, docentes, padres de familias y directivos docentes los cuales están capacitados para aplicar la ruta de atención en el manejo de conflictos que se presenten en el aula de clase o remitirlos al comité si se presentan casos difíciles.

Frente a lo anterior P. A. Plancarte Cansino, (2010) establece la “colaboración” la relación permanente en los proceso de educación inclusiva, donde el equipo líder se asegura que los cambios y proyecciones involucre a la totalidad de la institución para aprovechar las habilidades.

A lo anterior, Booth et al., (2000), lo refiere desde la cultura inclusiva, caracterizada por los valores, creencias e intervenciones que garantizan el reconocimiento del otro, desde esta mira P. A. Plancarte Cansino, (2010), indica fortalecer la comunidad escolar:

La “cultura inclusiva escolar, podríamos entender que se refiere al conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que le proporcionan la cohesión necesaria a la escuela para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes” (2010, p. 219).

6.3 Análisis de B. Gestión Académica

La tabla 13, posibilita establecer el acumulado de la Gestión Académica en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas, presentando un porcentaje de 35,9% en la valoración regular y 22,3% en bueno, es de resaltar que el porcentaje de las valoraciones muy deficiente, deficiente y regular comprenden el 67% total de la valoración.

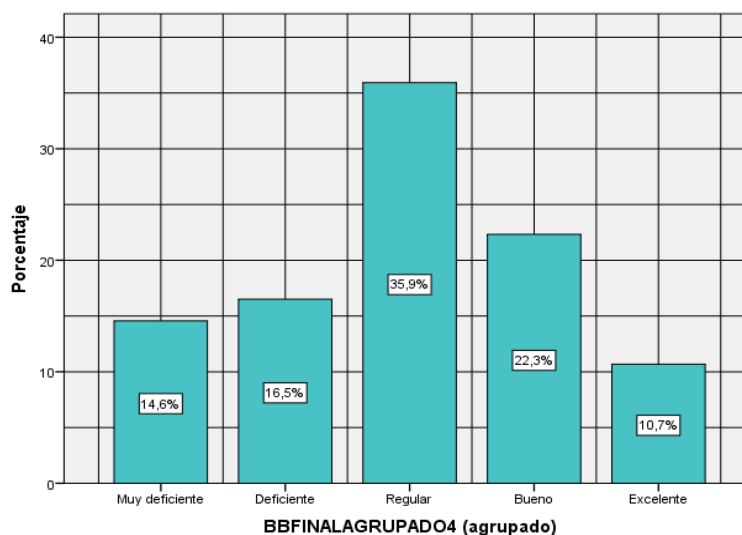
Tabla 13. Acumulado Institucional Gestión Académica

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente	15	14,6	14,6	14,6
Deficiente	17	16,5	16,5	31,1
Regular	37	35,9	35,9	67,0
Bueno	23	22,3	22,3	89,3
Excelente	11	10,7	10,7	100,0
Total	103	100,0	100,0	

Los datos correlacionados en la tabla 13 agrupan su puntuación en las valoraciones regular y bueno en un 58,2%; y en menor proporción a la valoración excelente con un 10,7%, seguido de la valoración muy deficiente con el 14,6%, tal como se refleja en la figura 3.

Agrupado de gestión académica.

Figura 3. Agrupado Gestión Académica



En análisis en su segundo momento muestra el consolidado de la valoración Gestión Académica. En la tabla 14 se observa la valoración deficiente en la sede central con 60,8% y en la sede Cándido Leguízamo con un 80%, mientras que en la sede Mauricio Sánchez García la valoración muy deficiente se muestra con un valor de 47,4%; precisa además que ninguna sede se ubicó en la valoración excelente, pero la sede Central tuvo valoración Bueno con el 6,8%.

Tabla 14. Consolidado valoración Gestión Académica- Sedes

Puntuación		Sede			Total
		Central	Msg	cándido	
Muy deficiente	Recuento	10	9	0	19
	% dentro de sede	13,5%	47,4%	0,0%	18,4%
Deficiente	Recuento	45	7	8	60
	% dentro de sede	60,8%	36,8%	80,0%	58,3%
Regular	Recuento	14	3	2	19
	% dentro de sede	18,9%	15,8%	20,0%	18,4%
Bueno	Recuento	5	0	0	5
	% dentro de sede	6,8%	0,0%	0,0%	4,9%
Excelente	Recuento	0	0	0	0
	% dentro de sede	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
		74	19	10	103
	% dentro de sede	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La tabla 15, contiene la descripción detallada de la Gestión Académica en las subcategorías “B1 Diseño Pedagógico, B2. Prácticas Pedagógicas, B3. Gestión de Aula y B4. Seguimiento Académico” (MEN, 2008, p. 102).

Tabla 15. Análisis detallado Gestión Académica- Sedes

B. Gestión Académica	B1 Diseño Pedagógico				B2 Prácticas pedagógicas				B3 Gestión de Aula				B4 Seguimiento Académico			
	sede				sede				Sede				sede			
Valoración	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl
Recuento	6	4	0	10	13	10	4	27	5	2	0	7	5	5	0	10
% Sede	8,1%	21,1%	0,0%	9,7%	17,6%	52,6%	40,0%	26,2%	6,8%	10,5%	0,0%	6,8%	6,8%	26,3%	0,0%	9,7%
% Total	5,8%	3,9%	0,0%	9,7%	12,6%	9,7%	3,9%	26,2%	4,9%	1,9%	0,0%	6,8%	4,9%	4,9%	0,0%	9,7%
Recuento	19	8	3	30	41	7	3	51	15	8	3	26	24	5	3	32
% Sede	25,7%	42,1%	30,0%	29,1%	55,4%	36,8%	30,0%	49,5%	20,3%	42,1%	30,0%	25,2%	32,4%	26,3%	30,0%	31,1%
% Total	18,4%	7,8%	2,9%	29,1%	39,8%	6,8%	2,9%	49,5%	14,6%	7,8%	2,9%	25,2%	23,3%	4,9%	2,9%	31,1%
Recuento	29	4	6	39	11	1	2	14	36	6	5	47	24	8	5	37
% Sede	39,2%	21,1%	60,0%	37,9%	14,9%	5,3%	20,0%	13,6%	48,6%	31,6%	50,0%	45,6%	32,4%	42,1%	50,0%	35,9%
% Total	28,2%	3,9%	5,8%	37,9%	10,7%	1,0%	1,9%	13,6%	35,0%	5,8%	4,9%	45,6%	23,3%	7,8%	4,9%	35,9%
Recuento	12	2	1	15	8	0	1	9	11	3	2	16	17	1	2	20
% Sede	16,2%	10,5%	10,0%	14,6%	10,8%	0,0%	10,0%	8,7%	14,9%	15,8%	20,0%	15,5%	23,0%	5,3%	20,0%	19,4%
% Total	11,7%	1,9%	1,0%	14,6%	7,8%	0,0%	1,0%	8,7%	10,7%	2,9%	1,9%	15,5%	16,5%	1,0%	1,9%	19,4%
Recuento	8	1	0	9	1	1	0	2	7	0	0	7	4	0	0	4
% Sede	10,8%	5,3%	0,0%	8,7%	1,4%	5,3%	0,0%	1,9%	9,5%	0,0%	0,0%	6,8%	5,4%	0,0%	0,0%	3,9%
% Total	7,8%	1,0%	0,0%	8,7%	1,0%	1,0%	0,0%	1,9%	6,8%	0,0%	0,0%	6,8%	3,9%	0,0%	0,0%	3,9%

*S1=Sede Central, S2= Sede Mauricio Sánchez, S3= Sede Cándido Leguízamo, Ttl= Total

Es así, como en la subcategoría B1. El diseño pedagógico, se observa en la sede central un 39,2% en la valoración regular, la sede Mauricio Sánchez García con un 42,1% en la valoración deficiente y en la sede Cándido Leguízamo con 60% en la valoración regular. La valoración total en relación a la subcategoría Diseño Pedagógico se ubica en 37,9% en la valoración regular.

En la subcategoría B2. Prácticas pedagógicas, se logra apreciar que en las sedes Mauricio Sánchez García con 52,6% y Cándido Leguízamo con 40% la valoración correspondiente a muy deficiente, y en la sede central con 55,4% en la valoración deficiente. La valoración total

correspondiente para esta subcategoría Prácticas Pedagógicas es de 49,5% en la valoración deficiente.

En la subcategoría B3. Gestión en el aula, se identificó en la sede central un 48,6% y la sede Cándido Leguízamo un 50% en la valoración regular. Y en la sede Mauricio Sánchez García con un 42,1% se ubica en la valoración deficiente. La valoración total correspondiente a esta categoría Gestión de Aula en la valoración regular es el del 45,3%.

En la subcategoría B4. Seguimiento Académico, se evidenció que las tres sedes de las instituciones educativas se ubican en la valoración regular, la sede Cándido Leguízamo con un 50%, la sede Central con 32,4% y la sede Mauricio Sánchez García con 42,1%. La valoración total para esta subcategoría Seguimiento Académico en la valoración 35,9% en la valoración regular.

6.3.1 Barreras de la Gestión Académica.

En tanto a las barreras de la Gestión Académica el análisis se centra en el consolidado expuesto por las subcategorías del MEN, (2008): B1. Diseño pedagógico, B2. Prácticas pedagógicas, B3. Gestión en el aula y B4. Seguimiento académico; reconociendo las barreras que surgen en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas.

De esta forma, se encontraron barreras para la educación inclusiva relacionadas con el diseño pedagógico, puesto a que los datos se concentran en la valoración regular. Lo que permite deducir que hace falta acciones que permitan llevar a cabo planes de estudios, enfoques metodológicos, procesos evaluativos orientados a promover la inclusión y generar procesos de mejoramiento en este aspecto de Gestión Escolar.

El poco reconocimiento de la población con discapacidad impide desarrollar acuerdos en relación a metodologías del Plan de estudios y su relación con el contexto y los individuos. En

este sentido, las políticas institucionales no establecidas para la atención de la diversidad, se manifiestan en los procedimientos pedagógicos institucionales.

Del mismo modo, se logra apreciar que las prácticas pedagógicas que corresponden a las opciones didácticas que se desarrollan en cada una de las áreas y proyectos transversales, a fin de generar estrategias y recursos con tiempos de aprendizaje que faciliten la enseñanza, se concentran en la valoración deficiente con 49,5%. Es decir, no contempla acciones relacionadas a promover prácticas pedagógicas inclusivas en el aula de clases y en otros espacios de formación, constituyendo así una limitante para la inclusión escolar.

El enfoque metodológico desde las políticas institucionales permite diseñar y ejecutar prácticas pedagógicas en el reconocimiento y aprendizaje de la población con discapacidad, las opciones didácticas frente a la accesibilidad, y los acuerdos. Esta debilidad se enfoca a partir de políticas institucionales que impiden el ajuste sistemático del proceso de educación inclusiva.

Entre tanto, al hacer referencia a la Gestión en el Aula donde la concentración de los datos están orientados a valoración regular con 45,6%, permiten inferir que la institución educativa no contempla aspectos de inclusión en la planeación y evaluación de clases en el aula, expresándose como barrera que impiden desde la gestión escolar la participación en los procesos de aula.

En cuanto a la planeación de aula se presenta dificultad por los avances pedagógicos definidos, la forma evaluativa y seguimiento, el valor pedagógico privilegia a los estudiantes sin dificultades en su aprendizaje, por lo tanto, es necesario la necesidad de identificar estrategias colectivas de aprendizaje que se visualicen desde la planificación de aula a las prácticas pedagógicas.

Finalmente, el Seguimiento Académico que contempla el proceso de control de resultados académicos mediante las evaluaciones, los datos se centran en la valoración regular con 35,9% al hacer referencia al consolidado total, establece que no contempla acciones de seguimiento

académico de estudiantes y egresados en donde se fortalezca desde el apoyo pedagógico a los estudiantes.

La institución desarrolla un plan de seguimiento periódico a sus estudiantes en cuanto al desempeño académico, en cuanto a los estudiantes con discapacidad no se precisan acciones particulares a estudiantes o estrategias individuales que permita realizar planes de acción o mejoramiento en los procesos pedagógicos; frente a la evaluación externa (SABER) se evidencia desconocimiento de los procesos evaluativos que se disponen según el reporte de la condición de discapacidad.

Del mismo modo, al analizar la categoría de gestión académica teniendo en cuenta la información anterior se deduce que la institución educativa INEM Julián Motta Salas no lleva a cabo acciones que permitan desarrollar competencias, procesos de mejoramiento en los aspectos de la gestión.

Desde diferentes posturas se han desarrollados las iniciativas de los cambios institucionales en la garantía de la inclusión educativa para Booth y Ainscow, (2015); Velázquez Barragan, (2015) es importante explorar los elementos del contexto educativo en relación a la práctica docente pues determina el aprendizaje y la participación del estudiantes, las relaciones del aula, límites y expectativas y la reflexión pedagógica. Estos puntos concentran el desafío para avanzar hacia prácticas inclusivas, y superar la apuesta homogeneizadora que interrumpe acciones que promueven la inclusión.

6.3.2 Facilitadores de la gestión académica.

Al analizar el aspecto anterior, se logra determinar que no se encuentran elementos facilitadores en el proceso de inclusión del INEM Julián Motta Salas, debido a que los valores se concentran en aspectos y valoraciones que hacen referencia a barreras o limitantes; lo que sugiere

abrir canales de comunicación y desarrollar acciones desde la gestión académica que faciliten la inclusión en la institución para una enseñanza y aprendizaje de calidad que asegure la formación de competencias sociales y profesionales, facilitando el desarrollo personal del estudiante en situación de discapacidad.

6.4 Análisis de C. Gestión Administrativa y Financiera

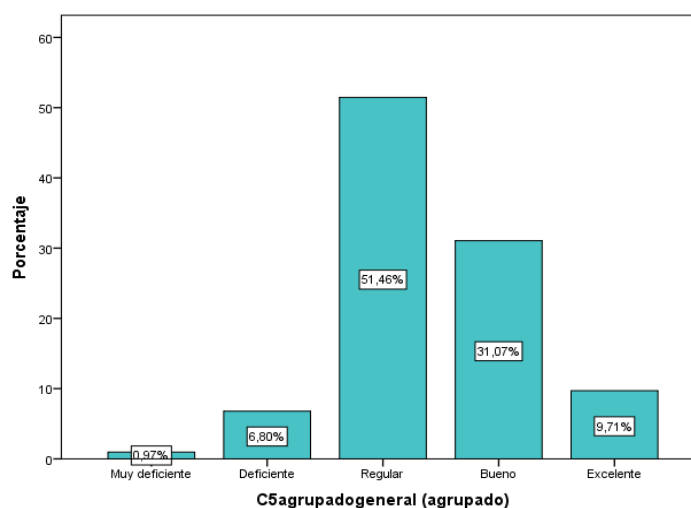
La tabla 16, expone el acumulado de la Gestión Administrativa y Financiera en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas; se presenta un porcentaje de 51,5% en la valoración regular proceso y 31,1% en bueno proceso, es relevante que el porcentaje acumulado de las valoraciones muy deficiente, deficiente y regular comprenden el 59,2% del total de valoración.

Tabla 16. Acumulado institucional Gestión Administrativa y Financiera

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente	1	1,0	1,0	1,0
Deficiente	7	6,8	6,8	7,8
Regular	53	51,5	51,5	59,2
Bueno	32	31,1	31,1	90,3
Excelente	10	9,7	9,7	100,0
Total	103	100,0	100,0	

Los datos identificados concentran su puntuación en las valoraciones regular y bueno, y en una proporción menor correspondiente al 9,7% la valoración excelente, 6,8% la valoración deficiente y 0,9% en valoración muy deficiente como se refleja en la Figura 4. Agrupado de Gestión Administrativa y Financiera.

Figura 4. Agrupado Gestión Administrativa y Financiera



En segunda instancia se muestra el consolidado de la valoración Gestión Administrativa y Financiera. En la tabla 17 se detalla en la valoración regular 41, 9% la sede Central, al igual que la sede Mauricio Sánchez García con 89,5% y Cándido Leguízamo en la misma valoración con un 50%, se precisa que ninguna sede se ubicó en la valoración excelente.

Tabla 17. Consolidado valoración Gestión Administrativa y Financiera- Sedes

Puntuación		Sede			
		Central	Mauricio Sánchez García	Cándido Leguízamo	Ttl
Muy deficiente	Recuento	0	1	0	1
	% Sede	0,0%	5,3%	0,0%	1,0%
Deficiente	Recuento	6	0	1	7
	% Sede	8,1%	0,0%	10,0%	6,8%
Regular	Recuento	31	17	5	53
	% Sede	41,9%	89,5%	50,0%	51,5%
Bueno	Recuento	28	1	3	32
	% Sede	37,8%	5,3%	30,0%	31,1%
Excelente	Recuento	9	0	1	10
	% Sede	12,2%	0,0%	10,0%	9,7%

La tabla 18, comprende la descripción detallada de la Gestión Administrativa y Financiera en las subcategorías “C1. Apoyo a la gestión académica, C2. Administración de la planta física y

recursos, C3. Administración de servicios complementarios, C4. Talento humano y C5. Apoyo financiero contable” (MEN, 2008, p. 104).

Tabla 18. Análisis detallado Gestión Administrativa y Financiera por sedes

C. Gestión Administrativa y Financiera (Agrupada)	C1. Apoyo a la gestión académica				C2. Administración de la planta física y recursos				C3. Administración de servicios complementarios				C4. Talento Humano				C5. Apoyo financiero contable				
	sede				sede				Sede				sede				sede				
	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	
Muy Deficiente	Recuento	13	10	2	25	11	7	3	21	4	1	0	5	2	3	3	8	50	17	9	76
	% Sede	17,6%	52,6%	20,0%	24,3%	14,9%	36,8%	30,0%	20,4%	5,4%	5,3%	0,0%	4,9%	2,7%	15,8%	30,0%	7,8%	67,6%	89,5%	90,0%	73,8%
	% Total	12,6%	9,7%	1,9%	24,3%	10,7%	6,8%	2,9%	20,4%	3,9%	1,0%	0,0%	4,9%	1,9%	2,9%	2,9%	7,8%	48,5%	16,5%	8,7%	73,8%
Deficiente	Recuento	24	5	5	34	11	5	3	19	6	3	2	11	24	10	1	35	11	2	0	13
	% Sede	32,4%	26,3%	50,0%	33,0%	14,9%	26,3%	30,0%	18,4%	8,1%	15,8%	20,0%	10,7%	32,4%	52,6%	10,0%	34,0%	14,9%	10,5%	0,0%	12,6%
	% Total	23,3%	4,9%	4,9%	33,0%	10,7%	4,9%	2,9%	18,4%	5,8%	2,9%	1,9%	10,7%	23,3%	9,7%	1,0%	34,0%	10,7%	1,9%	0,0%	12,6%
Regular	Recuento	21	1	0	22	15	4	2	21	20	7	1	28	29	3	2	34	9	0	1	10
	% Sede	28,4%	5,3%	0,0%	21,4%	20,3%	21,1%	20,0%	20,4%	27,0%	36,8%	10,0%	27,2%	39,2%	15,8%	20,0%	33,0%	12,2%	0,0%	10,0%	9,7%
	% Total	20,4%	1,0%	0,0%	21,4%	14,6%	3,9%	1,9%	20,4%	19,4%	6,8%	1,0%	27,2%	28,2%	2,9%	1,9%	33,0%	8,7%	0,0%	1,0%	9,7%
Bueno	Recuento	13	3	3	19	21	3	1	25	44	8	7	59	15	3	2	20	1	0	0	1
	% Sede	17,6%	15,8%	30,0%	18,4%	28,4%	15,8%	10,0%	24,3%	59,5%	42,1%	70,0%	57,3%	20,3%	15,8%	20,0%	19,4%	1,4%	0,0%	0,0%	1,0%
	% Total	12,6%	2,9%	2,9%	18,4%	20,4%	2,9%	1,0%	24,3%	42,7%	7,8%	6,8%	57,3%	14,6%	2,9%	1,9%	19,4%	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%
Excelente	Recuento	3	0	0	3	16	0	1	17	0	0	0	0	4	0	2	6	3	0	0	3
	% Sede	4,1%	0,0%	0,0%	2,9%	21,6%	0,0%	10,0%	16,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,4%	0,0%	20,0%	5,8%	4,1%	0,0%	0,0%	2,9%
	% Total	2,9%	0,0%	0,0%	2,9%	15,5%	0,0%	1,0%	16,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%	0,0%	1,9%	5,8%	2,9%	0,0%	0,0%	2,9%

S1=Sede Central, S2= Sede Mauricio Sánchez, S3= Sede Cándido Leguízamo, Ttl= Total

En la subcategoría “C1. Apoyo a la gestión académica” (MEN, 2008), se distingue la sede Mauricio Sánchez García con un 52,6% en la valoración muy deficiente, la sede Cándido Leguízamo con 50% y sede Central con un 32,4% en la valoración deficiente. La valoración total en relación a la subcategoría se ubica en 33% en la valoración deficiente.

En la subcategoría “C2. Administración de la planta física y recursos”(MEN, 2008), se reconoce las sedes Mauricio Sánchez García con 36,8% y Cándido Leguízamo con 30% en la valoración muy deficiente, y la sede central con 28,4% en la valoración Bueno. La valoración total equivalente a la subcategoría se definió en 24,3% en valoración Bueno.

En la subcategoría C3. Administración de servicios complementarios, se expone que las tres sedes de la Institución Educativa se ubican en la valoración bueno, la sede Cándido Leguízamo con un 70%, la sede Central con 59,5% y la sede Mauricio Sánchez García con

42,1%. Sobre la valoración total correspondiente a la subcategoría se presenta un 57,3% en la valoración bueno.

En la subcategoría C4. Talento Humano, se evidenció la sede Mauricio Sánchez García con 52,6% correspondiente a la valoración deficiente, la sede Cándido Leguízamo con un 30% en la valoración muy deficiente y la sede Central con 39,2% en valoración regular. En cuanto a la valoración total de la subcategoría corresponde a 34% con valoración deficiente, seguido de un 33% en valoración regular.

En la subcategoría C5. Apoyo financiero contable, se identificó las 3 sedes en la valoración muy deficiente, con 90% la sede Cándido Leguízamo, 89,5% sede Mauricio Sánchez García y 67,6% sede Central. En relación a la valoración total de la subcategoría se estableció en 73,8% correspondiente a la valoración muy deficiente.

6.4.1 Barreras de la gestión administrativa y financiera.

El análisis se ajusta al consolidado de la Gestión Administrativa y Financiera, “C1. Apoyo a la gestión académica, C2. Administración de la planta física y recursos, C3. Administración de servicios complementarios, C4. Talento humano y C5. Apoyo financiero contable” (MEN, 2008); permitiendo identificar las barreras en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas, determinadas por las subcategorías mencionadas.

Se evidencia que la subcategoría “C1. Apoyo a la gestión académica”, determinando los procesos de matrícula, boletines, carpeta es deficiente y su participación, rutas de atención. Específicamente al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, las valoraciones con mayor porcentaje son deficiente y regular, en el desarrollo de capacitaciones pertinentes a la atención de estudiantes con discapacidad en temáticas centrales de Políticas, Cultura y Practicas inclusivas, el reconocimiento o estímulos a las habilidades sociales, artísticas, deportivas y de

aprendizaje de todos los integrantes de la comunidad educativa; y la promoción de investigación en temas de diversidad.

La otra subcategoría es la “C5. Apoyo financiero contable”, que se encarga del ajuste para la inversión de la institución. Presenta una valoración muy deficiente, en cuanto a los procedimientos para solicitar requerimientos y en consecuencia a la política de destinación de recursos para atender a esta población.

Al respecto, “la Gestión Escolar” incide en el éxito de las instituciones educativas, según Brunner, Vizcarra, Alvariño, Arzola, y Recart, (2017) afecta “formas de liderazgo y conducción institucionales, el aprovechamiento de los recursos humanos y del tiempo, la planificación de tareas, distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales” (p. 1). Siendo necesario mejorar y prestar atención a las subcategorías y procesos de la “Gestión Administrativa y Financiera”, ya que tienen una relación directa con el éxito organización de la institución educativa.

6.4.2 Facilitadores de la gestión administrativa y financiera.

A lo que se refiere con los facilitadores, de acuerdo al consolidado de la “Gestión Administrativa y financiera”, se evidencia que dos subcategorías tienen valoración bueno. La primera es la subcategoría “C2. Administración de la planta física y recursos”, la cual garantiza buenas condiciones de infraestructura y dotación. En cuanto la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas dispone de una política para asignar los espacios de manera equitativa para todos los estudiantes y realiza seguimiento, cuenta con un buen diseño arquitectónico para todos, que garantiza la accesibilidad a los diferentes espacios institucionales; también, se preocupa por la adquisición, dotación y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades grupales e individuales de los estudiantes.

La segunda es la subcategoría “C3. Administración de servicios complementarios”, encargada de garantizar disponibilidad, la asistencia de los estudiantes. En lo que respecta a este estudio, la institución educativa cuenta con programas de articulación con SENA y Universidades, al tiempo permitirá realizar la revisión en cuanto que revisa y evalúa en cobertura, calidad y oportunidad de los servicios complementarios y recursos, y promueve acciones correctivas en función de las necesidades del estudiantado.

De acuerdo a lo mencionado por Ossa et al., (2014) la gestión escolar ha de estar dirigida, desde un inicio, a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades y el pleno acceso y participación de cada estudiante en las actividades educativas, evidenciando que la institución de estudio busca una efectiva gestión de los recursos y de sus planta física.

6.5 Análisis de D. Gestión de la Comunidad

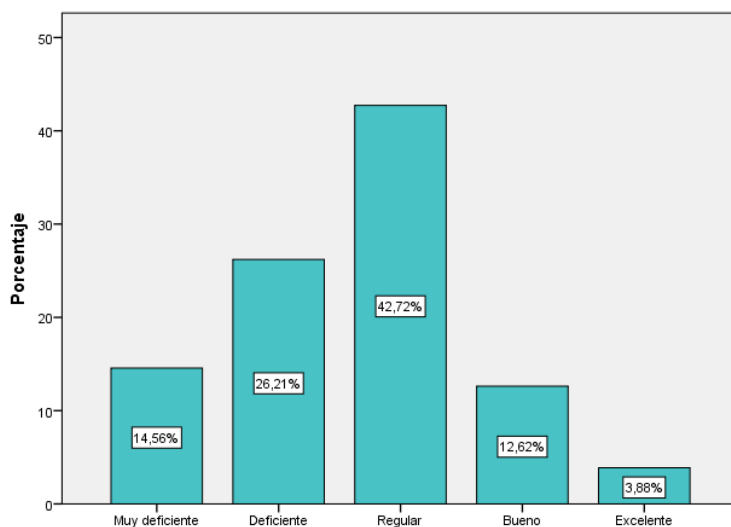
La tabla 19 contiene el acumulado de la “Gestión de la Comunidad”; muestra un porcentaje de 42,7% en la valoración regular y de 26,2% en valoración deficiente. Es necesario resaltar que el porcentaje acumulado en las valoraciones muy deficiente, deficiente y regular es de 83,5%.

Tabla 19. Acumulado institucional Gestión de la Comunidad

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente	15	14,6	14,6	14,6
Deficiente	27	26,2	26,2	40,8
Regular	44	42,7	42,7	83,5
Bueno	13	12,6	12,6	96,1
Excelente	4	3,9	3,9	100,0
Total	103	100,0	100,0	

Los datos revisados concentran su puntuación en las valoraciones regular y deficiente, y en una proporción menor está con 14,5% la valoración muy deficiente, luego con 12,6% valoración bueno y con valoración excelente un 3,8% como se refleja en la figura 4. Agrupado de Gestión a la Comunidad.

Figura 5. Agrupado de Gestión a la Comunidad



El análisis en un segundo momento expone el consolidado de la valoración “Gestión a la Comunidad” en cada una de las sedes de la Institución INEM Julián Motta Salas. En la tabla 20 se evidencia que la sede central tiene valoración regular con 45,9%, en la sede Mauricio Sánchez García la valoración es muy deficiente con 42,1% y en la sede Cándido Leguízamo prevalece la valoración deficiente con un 50%, es relevante mencionar que ninguna sede se ubicó en valoración excelente o bueno.

Tabla 20. Consolidado valoración Gestión de la Comunidad - Sedes

Puntuación		Sede			
		Central	Mauricio Sánchez García	Cándido Leguízamo	Ttl
Muy Deficiente	Recuento	7	8	0	15
	% dentro de sede	9,5%	42,1%	0,0%	14,6%
Deficiente	Recuento	18	4	5	27
	% dentro de sede	24,3%	21,1%	50,0%	26,2%
Regular	Recuento	34	6	4	44
	% dentro de sede	45,9%	31,6%	40,0%	42,7%
Bueno	Recuento	12	1	0	13
	% dentro de sede	16,2%	5,3%	0,0%	12,6%
Excelente	Recuento	3	0	1	4
	% dentro de sede	4,1%	0,0%	10,0%	3,9%

La tabla 21, contiene la descripción específica de la “Gestión de la Comunidad en las subcategorías D1. Proyección a la comunidad y D2. Prevención de riesgos” (MEN, 2008).

Tabla 21. Análisis detallado Gestión de la Comunidad por sedes

D. Gestión Comunitaria (Agrupada)		D1. Proyección a la comunidad				D2. Prevención de Riesgos			
		Sede				Sede			
		S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl
Muy deficiente	Recuento	10	9	1	20	20	11	4	35
	% Sede	13,5%	47,4%	10,0%	19,4%	27,0%	57,9%	40,0%	<u>34,0%</u>
	% Total	9,7%	8,7%	1,0%	19,4%	19,4%	10,7%	3,9%	34,0%
Deficiente	Recuento	17	3	5	25	26	6	2	34
	% Sede	23,0%	15,8%	50,0%	24,3%	35,1%	31,6%	20,0%	<u>33,0%</u>
	% Total	16,5%	2,9%	4,9%	24,3%	25,2%	5,8%	1,9%	33,0%
Regular	Recuento	23	4	2	29	11	0	3	14
	% Sede	31,1%	21,1%	20,0%	<u>28,2%</u>	14,9%	0,0%	30,0%	13,6%
	% Total	22,3%	3,9%	1,9%	28,2%	10,7%	0,0%	2,9%	13,6%
Bueno	Recuento	16	2	1	19	12	2	0	14
	% Sede	21,6%	10,5%	10,0%	18,4%	16,2%	10,5%	0,0%	13,6%
	% Total	15,5%	1,9%	1,0%	18,4%	11,7%	1,9%	0,0%	13,6%

Excelente	Recuento	8	1	1	10	5	0	1	6
	% Sede	10,8%	5,3%	10,0%	9,7%	6,8%	0,0%	10,0%	5,8%
	% Total	7,8%	1,0%	1,0%	9,7%	4,9%	0,0%	1,0%	5,8%

*S1=Sede Central, S2= Sede Mauricio Sánchez, S3= Sede Cándido Leguízamo, Ttl= Total

En la subcategoría D1. Proyección a la comunidad se destaca que la sede Cándido Leguízamo se sitúa en valoración deficiente con un 50%, en la valoración muy deficiente con 47,4% la sede Mauricio Sánchez García y la sede Central tiene un 31,1% en valoración regular. En cuanto a la valoración total de la subcategoría se ubica en valoración regular con 28,2%.

En la subcategoría D.2 Prevención de riesgos, las sedes Mauricio Sánchez García y Cándido Leguízamo tienen valoración muy deficiente con 57,9% y 40% correspondientemente, y la sede Central con 35,1% en la valoración deficiente. En relación a la valoración total de la subcategoría corresponde a 34% en valoración muy deficiente, seguido de un 33% con valoración deficiente.

6.5.1 Barreras de la gestión de la comunidad.

El análisis se ajusta al consolidado de la “Gestión a la Comunidad, D1. Proyección a la comunidad y D2. Prevención de riesgos” (MEN, 2008); reconociendo las barreras para la inclusión de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas, determinadas por las subcategorías mencionadas.

La subcategoría “D1. Proyección a la comunidad” (MEN, 2008), que se encarga de proyectar los servicios de bienestar para los miembros de la comunidad educativa, obtuvo una valoración regular, mostrando debilidad en la realización de “actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad” (MEN, 2008, p. 18); estimular en padres, madres y estudiantes en valores inclusivos.

Gestión a la comunidad debe estar caracterizado por la accesibilidad en todos los requerimientos y estrategias en concordancia con el PEI y normatividad, estas acciones dan

respuestas a la inclusión, a su vez imparte la participación de la familia y demás actores sociales en el desarrollo del PEI inclusivo.

La identificación de los elementos de la Gestión a la Comunidad, permite visualizar la postura de Blanco Guijarro y Duk Homan, (2011) donde se visualiza como el desarrollo de sistemas de apoyo que permiten complementar la labor docente, aumentando la capacidad de atención a la totalidad del alumnado y conseguir que todos participen y aprendan. Los servicios complementarios deben estar directamente relacionados a la cantidad de estudiante y sus características.

En este sentido los apoyos según Blanco Guijarro y Duk Homan, (2011); MEN, (2008) pueden desarrollarse por integrantes de la propia comunidad educativa (docentes, padres y estudiantes) denominado líder de inclusión o de la comunidad externa, a través de alianzas y trabajo en redes, instituciones y organizaciones sociales de la comunidad local. Es fundamental contar con orientaciones y lineamientos institucionales que garanticen la participación de toda la comunidad estudiantil y sus familias en la definición de las funciones.

La subcategoría “D2. Prevención de riesgos”, debe disponer de estrategias para el funcionamiento y bienestar. De acuerdo al objetivo de este estudio consiguió valoración deficiente, ya que la institución muestra fallas en las herramientas para que los docentes tengan una visión clara de los diferentes factores de riesgo; en la realización de acciones para que los estudiantes con discapacidad puedan prevenir accidentes y enfermedades; y en la prevención de acciones discriminatorias que afecten a los estudiantes con discapacidad.

De acuerdo al Índice de inclusión es necesario el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal para el desarrollo del conocimiento a todos los nuevos miembros de la escuela. (Booth et al., 2000). En la institución de estudio se evidencia falencias

en la creación de una cultura inclusiva, la cual es indispensable para ofrecer un ambiente inclusivo a las personas con discapacidad.

6.5.2 Facilitadores de la gestión de la comunidad.

En la “Gestión de la Comunidad”, para el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución educativa INEM Julián Motta Salas, no se encuentran elementos facilitadores; lo cual demuestra la necesidad de fortalecer los procesos de cultura, políticas y prácticas inclusivas, como lo mencionan Booth et al., (2000) las prácticas educativas deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas de las escuela. En conclusión, en la institución debe superar las barreras, además el personal debe movilizar recursos de las instituciones de la comunidad.

6.6 Rutas de acción Plan de Mejoramiento Institucional

El proceso investigativo permite identificar las acciones a priorizar por la Institución Educativa INEM en el proceso de educación inclusiva descrita a continuación:

Tabla 22. Plan de Mejoramiento Institucional

Gestión	Procedimiento	Acciones Priorizadas
Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional Gobierno escolar Clima escolar Relación con el entorno	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer grupos colaborativos de análisis, reflexión y seguimiento de la pertinencia de la Visión y Misión institucional - Divulgar del horizonte institucional a la comunidad educativa y sus sedes- establecer mecanismos de seguimiento para su implementación - Identificar las acciones que actualmente garantizan el acceso, permanencia y pertinencia educativa de estudiantes con discapacidad - Evaluar los aportes y ajustes de la comunidad educativa en su práctica que potencie el horizonte institucional - Sistematizar evidencias del proceso de inclusión educativa - Establecer mecanismos de capacitación a la comunidad educativa en el marco de la educación inclusiva y su aplicación institucional. - Integrar un sistema de estímulos institucionales a la comunidad educativa que desarrolle, sistematice y divulgue el proceso de inclusión educativa - Establecer estrategias de participación de la comunidad educativa para el fortalecimiento de la inclusión educativa.
Académica	Diseño Pedagógico Prácticas pedagógicas Gestión de aula Seguimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar comité experto para la identificación de barreras en la participación en los procesos de aprendizaje - Articular el Plan de Aula y los Planes Individuales de Ajustes Razonables - Implementar mecanismos de socialización de estrategias y didácticas flexibles que permiten la participación efectiva de todos los

		<ul style="list-style-type: none"> estudiantes. - Capacitar en metodologías flexibles- Diseño Universal para el Aprendizaje - Evaluar la participación de los estudiantes con discapacidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje - Establecer espacios de socialización entre sedes donde se identifiquen los avances en estrategias didácticas y pedagógicas para los estudiantes con discapacidad - Vincular a docentes en los procesos de matrícula para la identificación de barrera de aprendizaje y su debido reconocimiento en la planificación escolar. - Fortalecer la sistematización de experiencias de aula
Administrativa y Financiera	<p>Apoyo a la gestión de académica</p> <p>Administración de la planta física y recursos</p> <p>Administración de servicios complementarios</p> <p>Talento humano</p> <p>Apoyo financiero y contable</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vincular a docentes, estudiantes y padres de familia en la identificación de necesidades de la planta física y adecuaciones requeridas - Vincular los Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR a los Planes d Mejoramiento y Adquisición de recursos pedagógicos según las barreras identificadas por los docentes - Organiza comité de recursos pedagógicos que oriente acciones para la caracterización de los recursos existentes, usos, estados y ubicación - Identificar las acciones de los programas externos que fortalecen el proceso de inclusión educativa - Actualizar los perfiles docentes para la organización de comités de apoyo en el marco de inclusión educativa - Vincular a la evaluación docente los elementos relevantes de inclusión educativa - Implementar planes de incentivos a proyectos de investigación, practicas inclusivas - Realizar la caracterización de la población con discapacidad y su visualización institucional - Medir el impacto social de los programas complementarios que permite la participación de los estudiantes con discapacidad
Comunidad	<p>Proyección la comunidad</p> <p>Prevención de riesgos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los eventos de riesgos en los espacios físicos y participativos de la población con discapacidad - Articular a los programas de identificación de riesgo las estrategias de participación de la población con discapacidad - Vincular las temáticas de discapacidad a las temáticas de cuidado, rehabilitación y habilitación - Identificar las necesidades de la Población con discapacidad en los mecanismos de participación en la comunidad - Establecer acciones concretas que permitan el liderazgo y coordinación de planes de simulacros, zonas de riesgo y situaciones de riesgo.

*Elaboración propia

7. Conclusiones

La UNESCO, (2009) determina que la barreras en educación inclusiva, solo se superan si toda la comunidad institucional participa y se involucra en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas inclusivas institucionales que promuevan la incidencia en la región y en las necesidades locales. En este sentido, la discapacidad desde la política institucional, permite identificar la población en el reconocimiento por la diversidad determinando el acceso, calidad de los servicios y su participación. Para superar las barreras, es necesario determinar la condición de la gestión escolar para el desarrollo del proceso de educación inclusiva a estudiantes con discapacidad.

A partir de este estudio se precisa las barreras y facilitadores de la gestión escolar para la inclusión en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva, en las categorías que corresponden a: “Gestión Directiva, Gestión Académica, Gestión Administrativa y Financiera, y Gestión de la Comunidad”(MEN, 2008, p. 18), reconociendo la incidencia de la cultura, políticas y prácticas institucionales.

En el área “*Gestión Directiva*” se presentan las barreras en: Direccionamiento estratégico y horizonte institucional hace referencia a la misión, visión y valores institucionales en otras palabras, los principios institucionales, no se presentan metas claras en políticas de inclusión, por lo anterior el direccionamiento no está totalmente articulados.

El propósito de la calidad educativa, parte del reconocimiento de cada uno de los estudiantes, más allá de sus necesidades particulares, se convierte en el reconocimiento para su participación efectiva; según Casassus, (2002) la calidad educativa es el resultado “donde ser reconoce el derecho los diversos usuarios del sistema educativo, a exigir un servicio de calidad de acuerdo a sus necesidades” (p. 59)

En cuanto a la subcategoría Gobierno escolar la falta de articulación de los proyectos, estrategias, articulación presentan deficiencias en la información interna y externa para toma decisiones en el proceso de autoevaluación y seguimiento. Es por ello necesario el conocimiento y sensibilización ante la transformación en educación inclusiva.

Desde la subcategoría Relaciones con el entorno, la investigación muestra que los canales de comunicación con los padres de familia o acudientes y autoridades educativas no es permanente y en algunas ocasiones no se responde al llamado, lo que dificulta la solución oportuna de problemas; en lo que corresponde a la relación con otras organizaciones y el sector productivo, ha establecido alianzas pero no realiza un seguimiento a sus resultados e impactos; por lo tanto, se requiere avanzar en nuevas formas de participación y articulación.

Aspectos positivos en esta categoría, se encuentra la subcategoría Clima escolar, la cual genera un ambiente que permite la participación en la construcción de los diferentes documentos institucionales y de las actividades extracurriculares.

La Institución Educativa en su apertura hacia la educación inclusiva y su estructura en la Gestión Directiva debe comprender y priorizar acciones concretas mediante los grupos colaborativos de análisis, reflexión y seguimiento de la pertinencia de la Visión y Misión Institucional; en este sentido activar la divulgación del horizonte institucional a cada uno de los actores institucionales. Frente a lo anterior, se dispone la identificación de acciones para el acceso, permanencia y pertinencia educativa de los estudiantes con discapacidad, en una apuesta por su seguimiento, se crea la necesidad de la sistematización de la experiencia. Finalmente, los mecanismos de seguimiento permiten identificar los procesos de formación a docentes, estímulos institucionales y estrategias de participación.

El estudio investigativo realizado revela aspectos de gran importancia. Entre ellos, aquellos relacionados con la Gestión Académica, y su incidencia en el proceso educativo de calidad, por medio de prácticas y acciones inclusivas.

En primer lugar, es de resaltar que dentro de las barreras que se identifican en la Gestión Académica, se presentan deficiencias en relación a la falta de acciones y prácticas pedagógicas inclusivas, que desde la planificación y revisión del currículo integren conjuntamente las políticas de inclusión con los requerimientos del educando. Por el contrario, se hace evidente la falta de conocimiento (conceptual y procedimental) frente al tema de inclusión, sus metas y los procesos a desarrollar dentro de la institución a fin de fortalecer el mismo. Todo esto sumado a la falta de capacitación docente, falta de interés y motivación por la puesta en marcha de prácticas inclusivas.

En este mismo sentido, se evidencia que hace falta la implementación de políticas inclusivas por parte de la institución, en donde se establezcan cambios procedimentales y metodológicos, por medio de reformas al currículo con prácticas pedagógicas determinantes que reconozcan las necesidades y requerimientos del estudiante con discapacidad.

Del mismo modo, se identificó la falta de planes de mejoramiento académico y apoyo en el proceso enseñanza aprendizaje. En tanto a la subcategoría de Diseño pedagógico, se presentan deficiencias en la implementación de políticas inclusivas, elaboración de planes de estudio flexibles y un enfoque metodológico inclusivo, que le permita al estudiante aprender colaborativamente, de acuerdo a sus características; sin embargo, facilita los recursos necesarios para el aprendizaje de los estudiantes con necesidades específicas, acordes a las capacidades, talentos y requerimientos del educando. En tanto a la subcategoría Prácticas pedagógicas, es imperante el diseño de currículos flexibles, por medio de estrategias que faciliten el aprendizaje a través de una comunicación asertiva y respetuosa.

Entre las fortalezas se destaca que el personal docente posee la formación profesional requerida, para proveer elementos necesarios en pro del desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, creando oportunidades que le permitan al estudiante llevar a cabo una mejor experiencia escolar tanto en áreas académicas como en los programas técnicos que la institución ofrece.

La Gestión Académica, en el marco de la educación inclusiva permite resaltar el abordaje pedagógico mediante la articulación del Proyecto Pedagógico Institucional, Plan de Estudios, Plan de Aula y Plan Individual de Ajustes Razonables, para lograr la articulación la Institución Educativa centrará esfuerzos en los mecanismos de socialización pedagógica, didáctica que permiten la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad.

En lo correspondiente a la Gestión Administrativa y Financiera, las barreras identificadas conciernen a la subcategoría Apoyo a la gestión académica, evidenciando fallas en los procesos de matrícula, boletines; por lo tanto, es necesario que la institución presente alternativas de ingreso, registre las competencias de los estudiantes en el archivo académico y el debido registro de logros a los estudiantes que requieren flexibilización, al igual que la actualización de los procedimientos según el Decreto 1421 de 2017 donde se determina los PIAR. También, en la subcategoría Talento humano, se requiere mejorar las condiciones laborales y desarrollo profesional a las personas vinculadas al establecimiento educativo, en relación al proceso de inclusión; y Apoyo financiero contable, en el indicador de soporte para el desarrollo de las actividades de la institución y los procedimientos para solicitar requerimientos y la destinación de recursos.

En relación a los facilitadores, existe fortaleza en la subcategoría “Administración de la planta física y recursos”, ya que cuenta con unas buenas condiciones y dotación adecuada, al mismo tiempo que dispone de una política para asignar espacios de manera equitativa a los

estudiantes y realizar el debido seguimiento; pero es necesaria la revisión técnica de accesibilidad como lo reglamenta la Ley 361 de 1997 para Colombia. De igual forma, la “subcategoría Administración de servicios complementarios”, muestra la existencia de programas de articulación con SENA y Universidades, al tiempo que revisa y evalúa los servicios complementarios y recursos, y promueve acciones correctivas.

La Gestión Administrativa y financiera debe vincular el proceso de seguimiento institucional y sus hallazgos en el Plan de Mejoramiento Institucional, es importante determinar las condiciones a corto, mediano y largo plazo de la población con discapacidad en la garantía de la calidad educativa.

En lo que corresponde a la “Gestión de la Comunidad”, las relaciones han sido de manera intermitente, al no existir una conexión de ayuda cooperativa permanente en el proceso de educación inclusiva. La atención educativa a grupos poblacionales bajo una perspectiva de inclusión, ha sido exponencialmente baja; la falta de ejecución de actividades relacionadas con valores inclusivos, que estimulen a los padres, madres y acudientes para promover la inclusión en la comunidad ha sido una de las barreras relevantes. La ausencia de herramientas pedagógicas y metodológicas en el grupo docente para identificación y manejo de los diferentes factores de riesgo en la atención educativa de la población con discapacidad.

Así, en el campo de la educación, “la inclusión encierra un proceso de reforma y reestructuración de la institución educativa, con el objetivo de asegurar que todos los alumnos puedan tener acceso real a todas las oportunidades. La inclusión ha sido entendida como una propuesta de construcción de ciudadanía y, por lo tanto, una sociedad inclusiva se refleja en sus instituciones educativas e incluye la transformación de formas de pensar, ser y actuar; es un proceso en el que las personas con discapacidad y la

sociedad, representada por sus diferentes sectores, deben participar e interactuar” (Serrano y Camargo, 2011, p. 297)

8. Recomendaciones

A partir del análisis de las barreras y facilitadores de la gestión escolar para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas, se permite sugerir lo siguiente:

Política de inclusión institucional:

De acuerdo al Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017) para garantizar una educación inclusiva y de calidad, los establecimientos educativos deben adelantar procesos de gestión escolar; establece las siguientes responsabilidades para los establecimientos educativos públicos y privados:

MEN, 2017, Art. 2.3.3.5.2.3.1- C1. Contribuir a la identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes; realizar el seguimiento y monitoreo mediante la comunicación activa con familias y cuidadores que garantizan la información a tiempo para el conocimiento de situaciones de discapacidad.

MEN, 2017, Art. 2.3.3.5.2.3.1- C2- “Reportar en el SIMAT a los estudiantes con discapacidad en el momento de la matrícula, el retiro o el traslado”; realizar capacitación a docentes y administradores del SIMAT en las categorías de matrícula según la discapacidad en la garantía del reporte oportuno para la asignación de docentes de apoyo que se requieran por Secretaria de Educación Municipal.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C3 “Incorporar el enfoque de educación inclusiva y de diseño universal de los aprendizajes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los procesos de autoevaluación institucional y en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)”; la presente investigación es un proceso de identificación de barreras y posibilitadores que permiten adelantar

procesos de mejoramiento institucional, estas acciones son necesarios realizarlas en la vigencia de cada año escolar para avanzar en la apuesta de la educación inclusiva.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C4 “Crear y mantener actualizada la historia escolar del estudiante con discapacidad; la incorporación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables” establece la identificación del contexto familiar, salud, pedagógico y ajustes que pueden actualizarse en cada periodo académico y transitar por el ciclo escolar.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C5 “Proveer las condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes, según la organización escolar, elaboren los PIAR”; iniciar proceso de formación en Diseño Universal del Aprendizaje, Barreras en el aprendizaje y continuar con seguimientos periódicos para actualizar los avances del proceso pedagógico.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C6 “Garantizar la articulación de los PIAR con la planeación de aula y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)”; la identificación de barreras desde lo pedagógico a lo institucional permite proyectar la eliminación de las mismas mediante adecuaciones, compras o ajustes periódicos como lo establece el PMI.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C7 “Garantizar el cumplimiento de los PIAR y los Informes anuales de Competencias Desarrolladas”; visualizar las acciones en los procesos de evaluación y seguimiento, este proceso permite identificar las transiciones armónicas en el proceso educativo.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C8 “Hacer seguimiento al desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad de acuerdo con lo establecido en su sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con la participación de los docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes, o quienes hagan sus veces en el establecimiento educativo”.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C9 “Establecer conversación permanente, dinámica y constructiva con las familias o acudientes del estudiante con discapacidad, para fortalecer el

proceso de educación inclusiva”. Activar rutas de dialogo y divulgación, estrategias de comunicación permanente.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C10 “Ajustar los manuales de convivencia escolar e incorporar estrategias en los componentes de promoción y prevención de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, con miras a fomentar la convivencia y prevenir cualquier caso de exclusión o discriminación en razón a la discapacidad de los estudiantes”.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C11 “Revisar el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con enfoque de educación inclusiva y diseño universal de los aprendizajes”.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C12 “Adelantar procesos de formación docente internos con enfoque de educación inclusiva”.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C13 “Adelantar con las familias o acudientes, en el marco de la escuela de familias, jornadas de concientización sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, la educación inclusiva y la creación de condiciones pedagógicas y sociales favorables para los aprendizajes y participación de las personas con discapacidad”.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C14 “Reportar al ICFES los estudiantes con discapacidad que presenten los exámenes de Estado para que se les garanticen los apoyos y ajustes razonables acordes a sus necesidades”.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C15 “Reportar a la entidad territorial certificada en educación correspondiente, las necesidades en infraestructura física y tecnológica, para la accesibilidad al medio físico, al conocimiento, a la información y a la comunicación a todos los estudiantes”.

MEN, 2017, p. Art. 2.3.3.5.2.3.1- C16 “Promover el uso de ambientes virtuales accesibles para las personas con discapacidad”.

Con este trabajo investigativo se enmarca la importancia en los Planes de Mejoramiento Institucional contengan acciones orientadas y diseñadas de forma pertinente desde todos los ámbitos de la gestión escolar, a fin de crear las condiciones para aprender, revisar y evaluar las practicas pedagógicas e implementar una política inclusiva sólida, que priorice a los estudiantes con discapacidad, ofreciéndoles espacios formativos dinámicos, con una propuesta curricular pertinente, donde se facilite el diálogo, se promuevan estrategias pedagógicas diversas y se disponga de los materiales y recursos didácticos que apoyen de forma permanente al docente en el aula, para que pueda desarrollar el currículo de acuerdo a las expectativas y necesidades requeridas.

En este sentido, la implementación de una política inclusiva requiere: calidad, pertinencia y equidad a las necesidades grupales comunes e individuales específicas, desde el cumplimiento de los derechos y valores, por medio de estrategias pedagógicas que permitan la participación de los estudiantes; lo que conlleva a que la institución al actuar de forma inclusiva posibilite acoger a todos los estudiantes, ofreciendo oportunidades y condiciones de aprendizaje que promueven la construcción de una sociedad más democrática.

De otra parte, la institución debe continuar periódicamente con la identificación de las barreras en la participación, en pro de establecer mejoras y brindar una educación pertinente. Es así, como la autoevaluación debe contener todos los elementos de la gestión escolar; de esta forma se orientan las estrategias por procesos permitiendo retroalimentar la inclusión.

La estructura de autoevaluación Institucional debe visualizar la atención diversa, La Guía 34 permite establecer el enfoque de inclusión, a la vez, establece en las instituciones la capacidad de reflexionar por desarrollos institucionales, es decir, los procesos de autoevaluación pueden ser ajustados a los desarrollos individuales que no se contemplan, en este sentido el MEN, (2008) “mediante la guía y herramienta, que hace parte de la serie de guías (No. 34), Cartilla Educación

Inclusiva, articulada al proceso de mejoramiento institucional”, propone una ruta metodológica para la transformación de las instituciones:

Tabla 23. Etapas implementación autoevaluación institucional

ETAPAS	ACCIONES	RESULTADOS	TIEMPO
CONTEXTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Experiencia de aplicar el índice de inclusión en la Institución Educativa. -Reconocimiento de la cultura, diversidad y hábitos. -Pilotaje -Programa para tabular e interpretar resultados -Resultados del Índice de Inclusión para articular prioridades en los planes de mejoramiento. - Articulación del programa de educación inclusiva con calidad en los planes educativos y el desarrollo institucional. -Grupos de estudio para la contextualización de la herramienta. -Formación del recurso humano en las instituciones educativa. 	Comunidades educativas con auto-evaluación de inclusión con claridad de sus barreras y facilitadores relacionados con su gestión institucional inclusiva	1 año
ESTABILIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Expansión del programa a nivel nacional -Replicas para el mejoramiento en los tamaños muestrales, comparación de resultados, tendencias, experiencias en el Índice de Inclusión -Evaluación del proceso -Desarrollo de Planes de Mejoramiento Institucional y el apoyo al mejoramiento -Análisis de la estabilidad de los indicadores de inclusión en las instituciones educativas -Eventos académicos de promoción y divulgación 	Instituciones educativas implementando Planes de Mejoramiento Institucional para la transformación de la gestión hacia el enfoque de inclusión.	Tres (3) años
PROFUNDIZACIÓN	Evaluación de resultados e impacto.	Instituciones educativas transformadas en su gestión y con el modelo de educación inclusiva para la atención a la diversidad de la población. Instituciones educativas desarrollando propuestas innovadoras, buenas prácticas y modelos de educación inclusiva para la atención de la diversidad poblacional.	Un (1) año

*Fuente: Booth et al., (2000); MEN, (2008)

La implementación según MEN, (2008) está concebido en tres etapas como se plantea en la tabla 23. El proceso institucional deberá garantizar su aplicación completa, participativa, reflexiva.

El apoyo institucional de los equipos directivos y el el liderazgo ejercido en las instituciones es la estructura para la eliminación de las barreras que dificultan el proceso de

inclusión, para realizar esta organización es necesario la responsabilidad del colectivo institucional. Algunos autores como González, (2008) describe la importancia del liderazgo y lo asume como elemento crítico institucional. Por lo tanto, es necesario apuntar a las acciones que permitan a los docentes, directivos y administrativos orientar acciones recíprocas, vinculantes y de reconocimiento de la labor, de esta forma se asume la comprensión del trabajo cooperativo en el proceso de inclusión educativa.

La Institución debe completar el proceso de evaluación institucional, es decir, autoevaluación no constituye el proceso de identificación de barreras y facilitadores sino la “Etapa de estabilización” donde se lleva a cabo el plan de mejoramiento institucional y la “Etapa de profundización” donde se desarrollan el seguimiento y evaluación del programa.

Finalmente, se recomienda que toda la comunidad educativa participe en el proceso de diseño e implementación de la política de inclusión. Por otro lado, es prioritaria la capacitación constante sobre educación para la inclusión, con el objetivo de fortalecer la actitud hacia este proceso tan importante en la institución educativa, disminuir acciones de exclusión, identificar, seleccionar y realizar acciones de mejoramiento.

La búsqueda de la calidad educativa, logra mecanismos de gestión que son visibles mediante los juicios, y evaluación, por ello la importancia de contar con mecanismos de seguimiento que se incorporan en el Plan de Mejoramiento Institucional.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2015). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(September), 1–35.
- Azorin, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, (July), 1–19.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Blanco G, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En La Educación*, 4, 1–15.
- Blanco Guijarro, R., & Duk Homan, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37–55.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación* (Consortio). <https://doi.org/10.1099/ijis.0.048900-0>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Brunner, J. J., Vizcarra, R., Alvariño, C., Arzola, S., & Recart, M. O. (2017). Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paidea*, 22(March), 15–43.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina : la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto, Brasilia*, 19(75), 49–69.
- Castañeda, D., & Serrato, J. (2018). *Estado de las barreras para la inclusión educativa a estudiantes en condición de discapacidad motoria en I.E públicas focalizadas por la SEM-*

Neiva en el año 2017. Universidad Surcolombiana.

Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2017). Obstáculos a la participación.

Cerón, E. (2015). *“Educación Inclusiva”: una mirada al modelo de gestión de la Institución*

Educativa Departamental General Santander sede campestre. Universidad Libre.

Congreso de Colombia. Ley 115 de Febrero 8 de 1994 (1994). Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346 de 2009, 427(julio 31), 4. Retrieved

from <http://web.presidencia.gov.co/leyes/2009/julio/ley134631072009.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 361 de Febrero 7 de 1997. *Ley*, 1997(11 de febrero), 17.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1618 de 2013, 2013 Ley 1618 § (2013). Colombia.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Correa, L., Rúa, J., & Valencia, M. (2018). *#Escuela para todos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. Bogotá.

De, F., & Collado, H. (2013). *Situación Mundial de la Discapacidad*. Honduras.

Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación REICE*, 6(2), 1–211.

Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). VALIDEZ DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS :

UNA. *Avances En Medición*, 6, 27–36.

Flores Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*

(2008th ed.). Mexico. Retrieved from <https://ibero.mx/web/files/inide5.pdf>

Gallo, E. A., & Castañeda, J. D. (2016). Análisis de los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas del centro del Huila.

In *Inclusión: reto educativo y social* (Corporación, pp. 151–164). Bogotá.

Gallo, E., & Castañeda, J. (2016). *Inclusión: Reto educativo y social*. Corporación Universitaria

Minuto de Dios UNIMINUTO.

García Moggia, P. (2018). *ESTUDIO DE CASO CULTURA ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA*. Pontificie Universidad Catolica de Chile.

Gómez Hurtado, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Universidad de Huelva.

González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En La Educación REICE*, 6(2), 82–99.

Gonzalez, Y., Medina, M. V., & Triviño, C. J. (2017). *Análisis sobre los procesos de inclusión y atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Ciudadela Sucre del municipio de Soacha-Cundinamarca*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Hernández Ríos, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46–59.
<https://doi.org/10.21615/cesderecho.v6i2.3661>

Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Bautista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación. Journal of Experimental Psychology: General* (6th ed.). Mexico.

INEM. Proyecto Educativo Institucional inemita: formando líderes para la paz “Niños, niñas y jóvenes líderes de su proyecto de vida y constructores de comunidad” (2017). Colombia, Neiva (Huila).

Legislativo, A. Constitución Política de Colombia 1991 (1991). Colombia.

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología De La Investigación Social Cuantitativa*. 1ª ed. Barcelona-España: Editorial; año. 1a edición, Febrero 2015.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, España.
- Martínez de León, R. (2014). Gestión Del Coordinador en el nivel universitario e impacto en los resultados académicos. *Atenas*, 3(27), 53–70.
- Medina, I. (2013). *Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva*. Universidad del Tolima.
- MEN, M. de E. N. Guía 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento (2008).
- MEN, M. de E. N. Decreto 366 Del 9 de febrero de 2009, Congreso de la Republica de Colombia § (2009). Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- MEN, M. de E. N. Decreto 1421 (2017). Colombia. Retrieved from [http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO 1421 DEL 29 DE AGOSTO DE 2017.pdf](http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf)
- Méndez, D. C. (2014). *La inclusión en la institución educativa Francisco de Paula Santander de Ibagué*. Universidad del Tolima.
- Ministerio de Salud de Colombia. (2014). *Boletín Observatorio Nacional De Discapacidad*. Retrieved from <http://discapacidadcolombia.com/index.php/inclusion-educativa/196-orientaciones-generales-para-la-atencion-educativa-de-las-poblaciones-con-discapacidad-en-el-marco-del-derecho-a-la-educacion>
- Ministerio de Salud y Proyección Social. (2014). *Politica pública nacional de discapacidad e inclusión social 2013-2022. Gestión Discapacidad*.
- OMS, O. M. de la S., & OPS, O. P. de la S. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. España.

- ONU, A. G. de las N. U. Declaración Universal de los Derechos Humanos, Pub. L. No. Resolución 217 (A), 7 (1948). Paris.
- ONU, A. G. N. U. Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M., & Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actiualidades Investigativas En Educación*, 14(3), 1–23. Retrieved from revista.inie.ucr.ac.cr/
- Pacheco Hernandez, M. A. (2015). *Análisis de las tendencias de gestoón educativas con relación al conepto de inclusión educativa presentes en el Plan Sectorial de Educación “Educación de calidad para una Bogotá Positiva” (2008-2012)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Padilla Muñoz, A. (2010). Discapacidad : contexto , concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16(1), 381–414. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-81562010000100012&script=sci_arttext%5Cnhttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012
- Palacios Rizzo, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. <https://doi.org/Doi.10.1109/Led.2012.2190031>
- Perdomo, A., Herrera, N., Virguez, R., & Garzón, Z. (2016). *Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa*. Universidad de Manizales.
- Plancarte Cansino, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–226.
- Plancarte Cansino, P. A. (2010). El Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(54), 145–166. Retrieved from

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689909>

Presidencia República Colombia. Decreto 2082 de 1996 (1996). Colombia. Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103323_archivo_pdf.pdf

Rios, A. M., Gil, I., Hernández, C., & Bermeo, M. A. (2015). Hacer realidad un derecho: una experiencia de inclusión de alumnado con discapacidad cognitiva en una institución educativa. *Revista Apuntes de Psicología*, 33(2), 83–92.

Rios Gallardo, A. M., Gil Vargas, I., Hernandez, C., & Bermeo, M. (2015). Hacer realidad un derecho: una experiencia de inclusión de alumnado con discapacidad cognitiva en una institución educativa. *Apuntes de Psicología*, 33(2), 83–92.

Salas, C. F. (2011). Academia Huilense de Historia Neiva, Reseña Histórica. Retrieved from <http://academiahuilensedehistoria.blogspot.com/2011/06/neiva-resena-historica.html>

Santana, A., & Mendoza, J. A. (2017). *Procesos de inclusión en insituciones educativas del municipio de Neiva*. Universidad de Manizales.

Serrano, C. P., & Camargo, D. M. (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado. barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010. *Rev. Fac. Nac. Salud P*, 29(3), 289–298.

Torres Gonzalez, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45–70.

Unesco. (1990). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos. *N u Eva Yo Rk*, 42. <https://doi.org/10.1017/S0250569X00020550>

Unesco. (1994). Declaracion de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, 1–49. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2000). Informe final. In *Foro Mundial sobre la educación Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000* (pp. 1–30).

UNESCO. (2008a). *Informe de seguimiento a la EPT en el mundo, 2008*. Francia.

UNESCO. (2008b). La educación inclusiva: 48a Conferencia Internacional de Educación. In *La Educación Inclusiva* (pp. 137–148).

UNESCO. Directrices sobre políticas de inclusión educativa, 31 § (2009).

UNESCO. (2009b). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (ED-2009/WS). Francia.

Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Educ.*, 18(1), 45–61. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>

Velázquez Barragan, E. (2015). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Universidad de Salamanca.

Anexos

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

Objetivo: Este instrumento tiene la finalidad de conocer la condición de la gestión escolar, para el desarrollo del proceso de inclusión educativa a estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva.

Para el diligenciamiento del instrumento se aclara que según el Decreto 1421 de 2017 "*Educación Inclusiva*" "Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo".

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación indicando su relación con la institución educativa:

Docente: Directivo: Profesional de apoyo: Otro miembro del personal:

Datos Generales

Sexo: _____ Nivel (primaria, básica, media): _____

Edad: _____ Años de experiencia: _____

Sede: _____ Posgrado: _____

Estimados directivos, docentes y personal administrativo, el presente cuestionario tiene el propósito de recopilar información relevante para conocer las condiciones actuales de la Gestión Escolar. Lea detenidamente cada una de las preguntas y marque dentro de los recuadros sólo con un equis (X). Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales. El cuestionario será procesado por personas externas. Además, como usted puede ver, en ningún momento se le pide su nombre.

De antemano ¡**Muchas gracias por su colaboración!**

Nº	Ítems	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No sé	No se hace
GESTIÓN DIRECTIVA						
1	La institución educativa utiliza información externa e interna en la toma de decisiones para que la comunidad educativa conozca y desarrolle actividades centradas en el respeto a la diferencia para facilitar el mejoramiento de los procesos de inclusión.					
2	La institución educativa garantiza el acceso a la institución educativa a la población con discapacidad.					
3	La institución implementa estrategias para la atención en relación a espacios físicos, metodologías, apoyo de talentos, etc, en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad.					
4	La población con discapacidad que ingresa a la institución educativa cuenta con una ruta de atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia institucional.					
5	La institución educativa implementa políticas de reconocimiento y estímulos a los integrantes de su comunidad educativa que lideren acciones inclusivas con estudiantes con discapacidad.					

6	En la institución educativa se realiza la elección del gobierno escolar (Consejo Estudiantil, representante de estudiantes al consejo directivo y del personero) garantizando la participación de los estudiantes con discapacidad.					
7	En la institución educativa el Consejo Directivo aprueba las políticas para la atención a la diversidad y vigila las formas en que debe hacerse la atención educativa para todos sus estudiantes.					
8	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 con discapacidad.					

Nº	Ítems	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No sé	No se hace
9	En la institución, el Consejo Académico orienta la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo, la permanencia y promoción de estudiantes con discapacidad.					
10	La institución realiza acciones de sensibilización que apuntan a resaltar el valor de la diversidad y la importancia del ejercicio de derechos de todos y todas, promoviendo la inclusión en todas las acciones educativas.					
11	La institución educativa realiza acciones para que los estudiantes se motiven por aprender, teniendo en cuenta sus habilidades e intereses, para evitar la deserción escolar.					
12	La institución cuenta con una política y un programa que complete las actividades extracurriculares que propicien la participación de todos, y éstas se orientan a complementar la formación de los estudiantes en los aspectos sociales, artísticos, deportivos, emocionales, éticos, etc.					
13	La institución realiza acciones de mejoramiento para fortalecer las alianzas con otras instituciones o entidades que favorezcan los procesos de inclusión educativa.					
14	La institución desarrolla estrategias para conocer y/o comunicarse con el entorno familiar de los estudiantes con discapacidad para la eliminación de barreras en el aprendizaje, la participación y la convivencia.					
15	La institución educativa establece alianzas con el sector productivo para fortalecer la propuesta educativa inclusiva y la proyección de los estudiantes con discapacidad al mundo laboral.					
GESTIÓN ACADÉMICA						
16	La institución educativa aprovecha la aplicación del manual de convivencia y el gobierno escolar para incentivar el respeto a la diversidad en la planificación curricular.					
17	La institución educativa cuenta con un PEI consensado en donde se plantean claramente la misión, visión, principios y valores institucionales, con el fin de crear una proyección sobre la inclusión y la diversidad educativa.					

18	La institución educativa elabora el plan de estudios (malla curricular, plan de unidad y plan de aula) con base a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, formando competencias acordes a los lineamientos nacionales establecidos desde el Saber, Ser y Saber Hacer.					
19	la institución educativa planifica, revisa y enseña al estudiante con discapacidad por medio de una enseñanza colaborativa; donde se estimula al estudiante a alcanzar los objetivos trazados en su aprendizaje.					
20	La institución educativa realiza desde su gestión académica acciones pertinentes para la inclusión, contribuyendo al crecimiento personal, el proyecto de vida y proyección del estudiante con discapacidad de forma positiva en su entorno.					
21	La institución educativa diseña estrategias pedagógicas para la ejecución del programa de estudio que garantiza la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad.					
22	La institución educativa ofrece escenarios formativos donde el estudiante con discapacidad desarrolla actividades de aula, complementarias y extraescolares, que le ayudan a afianzar sus conocimientos de forma novedosa y constructiva.					
23	La institución educativa facilita los recursos con el fin de apoyar el aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa.					
24	Los docentes desde su plan de aula utiliza estrategias para eliminar las practicas discriminativas, apoyando continuamente al estudiante con discapacidad durante su proceso escolar.					
25	Los docentes ofrecen en sus planes de aula las estrategias pedagógicas para que el estudiante con discapacidad logre avanzar en su aprendizaje de una forma accesible, colaborativa y motivadora.					
26	Los docentes dan a conocer a los estudiantes los recursos que dispone para el desarrollo de sus clases, haciendo uso correcto de ellos y apoyándose en el proceso formativo de forma novedosa y consensuada.					
27	La institución educativa realiza acciones de seguimiento y evaluación articuladas al PEI y al plan de estudios a fin de diseñar actividades de nivelación y afianzamiento a estudiantes con discapacidad.					
28	La institución educativa realiza seguimiento del proceso de orientación escolar, incentivando al estudiante a ser mejor uso de sus habilidades y capacidades psicosociales.					

N°	Ítems	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No sé	No se hace
29	La institución educativa por medio de la coordinación académica lleva a cabo el proceso de revisión del plan de aula y aprovechamiento de recursos que respondan a la diversidad de los estudiantes.					
GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA						

30	La institución cuenta con mecanismos de participación de estudiantes, familias y acudientes, que permite enriquecer el seguimiento, generando alternativas de cualificación de los resultados académicos especialmente de los estudiantes con discapacidad.					
31	La institución educativa en su ruta de atención a población con discapacidad presenta alternativas de ingreso para quienes no cuentan con la documentación completa, requerida para legalizar el proceso de matrícula.					
32	La institución educativa realiza procesos de registro sistemático de los indicadores de logros de aquellos estudiantes que requieren flexibilización curricular.					
33	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.					
34	La institución educativa responde a una política de diseño arquitectónico para todos, que garantice la accesibilidad a los diferentes espacios institucionales.					
35	En la institución educativa la adquisición, dotación y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje se realiza de manera equitativa, teniendo en cuenta las necesidades grupales e individuales de los estudiantes.					
36	La institución educativa cuenta con programas de articulación con SENA y/o Universidades para homologación, doble titulación, profundización y capacitación de todos los estudiantes.					
37	La institución revisa y evalúa periódicamente la cobertura, calidad y oportunidad de los servicios complementarios y recursos, y promueve acciones correctivas en función de las necesidades del estudiantado.					
38	La institución educativa desarrolla capacitación para el personal de la institución con propuestas innovadoras y pertinentes que respondan a las necesidades de la atención a la diversidad de los estudiantes con discapacidad.					
39	En la institución educativa se reconocen y estimulan los valores y las habilidades sociales, artísticas, deportivas y de aprendizaje de todos los integrantes de la comunidad educativa.					
40	La institución educativa tiene una política que promueve la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad, incluyendo aquellos dirigidos a la población con discapacidad.					
41	Existen procedimientos establecidos para que las sedes educativas puedan solicitar los requerimientos de forma acorde con las necesidades de los estudiantes con discapacidad y las metas del Plan Operativo Anual.					
42	La institución educativa tiene una política de destinación de recursos financieros para atender a la población con discapacidad.					
GESTIÓN COMUNITARIA						
43	La institución educativa realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad.					
44	La institución educativa estimula en padres, madres y acudientes el desarrollo de temas y actividades relacionados con valores inclusivos que contribuyan al crecimiento integral de los hijos y del grupo familiar.					

45	En la institución educativa el programa de servicio social desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a compañeros con discapacidad.					
46	La institución educativa brinda las herramientas necesarias para que los docentes tengan una visión clara de los diferentes factores de riesgo en la atención educativa de la población con discapacidad.					
47	En la institución educativa se realizan acciones para que los estudiantes con discapacidad puedan prevenir accidentes y enfermedades.					
48	En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para prevenir acciones discriminatorias que afecten a los estudiantes con discapacidad.					