

Artículo de Investigación

Recibido: 18 marzo de 2020 / Aceptado: 14 mayo de 2020

Condiciones de la Gestión Escolar en el proceso de Inclusión en institución educativa de Neiva

School Management Conditions in the Inclusion Process in an Educational Institution in Neiva, Colombia

Condições da gestão escolar no processo de inclusão em uma Instituição de ensino na Cidade de Neiva

Jaiza Gibeth Polanía Castaño

Magister en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
gibeth27@gmail.com

Cecilia Benavides Esteban

Magister en Educación para la Inclusión
Institución Educativa INEM Julián Motta Salas
cecybes@gmail.com

José Leary Lozano Losada

Magister en Educación para la Inclusión
Institución Educativa INEM Julián Motta Salas
josejuandamaria@gmail.com

Diana Carolina Cruz Rivera

Magister en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
dianacruz@hotmail.com

Sandy Tatiana Parra Gómez

Magister en Educación para la Inclusión
Institución Educativa INEM Julián Motta Salas
satatypago@gmail.com

Resumen

El artículo presenta 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 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 una 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 clave: Gestión escolar, barreras y facilitadores, índice de inclusión, discapacidad.

Abstract

This article contains 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 guar-

dians 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.

Keywords: School management, hindrances and facilitators, inclusión index, disability.

Resumo

O artigo apresenta a condição da gestão escolar para o desenvolvimento do processo de atenção ao aluno com deficiência no âmbito da educação inclusiva, na Institución Educativa INEM Julián Motta Salas da Cidade de Neiva. As principais barreiras e facilitadores da gestão escolar foram identificados a partir da cultura, política e práticas inclusivas, a través de um questionário do tipo Likert, que mede o Índice de Inclusão em instituições de ensino.

Os principais achados em termos de barreiras na Gestão Diretiva estão relacionados ao direcionamento estratégico, horizonte institucional, governo escolar, relações com o contexto; na Gestão Acadêmica apresentam-se na falta de projetos e práticas pedagógicas inclusivas, que a partir do planejamento e da revisão do currículo integrem conjuntamente as políticas de inclusão; na Gestão Administrativa e Financeira, existem deficiências no apoio à gestão acadêmica, talento humano e apoio contábil financeiro; e na Gestão Comunitária, faltam atividades relacionadas aos valores inclusivos que estimulem os pais e responsáveis para promover a inclusão na comunidade.

Em relação aos facilitadores, a fortaleza encontrada foi no clima escolar, administração da planta física, recursos e serviços complementares. Por fim, recomenda-se o design e a implementação de uma Política de Inclusão Institucional, que permita atender com qualidade, pertinência e equidade os estilos e capacidades de aprendizagem baseados na diversidade dos alunos, assim a aplicação periódica de instrumentos de avaliação aos processos de inclusão.

Palavras-chave: Gestão escolar, barreiras e facilitadores, índice de inclusão, deficiência.

Introducción

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. Además, 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. 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. 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” (pág. 9).

De acuerdo a la revisión de literatura, se evidenció que a nivel internacional la tendencia muestra la necesidad e importancia de “la cultura, la política y las prácticas inclusivas” (Booth, Ainscow, Black-Hawkins,

Vaughan, y Shaw, 2000), demostrando que este proceso debe hacerse de forma coherente y responsable para superar la discriminación y realizar procesos de autoevaluación.

En el ámbito nacional se visibiliza la urgencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de los procesos inclusivos desde el Índice de Inclusión, 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 la política pública de inclusión (Booth y Ainscow, 2002). Y a nivel local, se presenta el esfuerzo de los docentes, funcionarios, estudiantes y la comunidad educativa en general, para la implementación de políticas de inclusión. No obstante, se quedan cortos ante los diversos 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 pregunta ¿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? fue viable la identificación y análisis de las condiciones de la gestión escolar en el reconocimiento de la educación inclusiva en la Institución Educativa no focalizada INEM Julián Motta Salas de Neiva. Esta lleva en funcionamiento 47 años en la ciudad de Neiva y 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.

Es importante mencionar que el análisis de la Gestión Escolar 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. Con esta investigación se contribuye a 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. También, la construcción de un nuevo instrumento donde se recolecta información necesaria para analizar y estudiar adecuadamente el proceso de inclusión en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas desde la gestión escolar, sugerir una forma de analizar y aplicar la Guía de Inclusión tanto a la institución de estudio, como a instituciones educativas locales no focalizadas que estén iniciando este proceso.

Metodología

Esta investigación se fundamenta en el enfoque cuantitativo, que “plantea relaciones entre variables con la finalidad de arribar a proposiciones precisas y hacer recomendaciones específicas” (Hernández Sam-

pieri, Fernández Collado, y Bautista Lucio, 2014, pág. 18). El diseño es el no experimental que “permite observar fenómenos tal como se dan en el contexto natural, para analizarlos sin manipular las variables” (2014, pág. 152). Al mismo tiempo, el diseño es no experimental transeccional o transversal, ya que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Además, es de tipo descriptivo debido a que se presenta la realidad desde las propias acciones de los actores (administrativos, directivos y docentes) al interactuar con cada uno de ellos mediante una aproximación y comunicación permanente, de tal forma que se pueda conocer la realidad de cada uno de los componentes.

La muestra fue 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” (Hernández Sampieri et al., 2014, pág. 176). Al 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 Tabla 1 se especifica la cantidad de participantes y se determinan los porcentajes de participación, siendo una muestra representativa por cada una de las sedes. Se establece la población con un coeficiente de efectividad del 95%.

Tabla 1.
Muestra probabilística estratificada

Sede	N° Docentes, directivos y Administrativos	Muestra	
Central	92	N1	74
Mauricio Sánchez	19	N2	19
Cándido	10	N3	10
Total	121		
	E	0.05	
	Z	1.96	
	P	0.5	
	Q	0.5	
	N	104	

Nota. N_1 = número de muestra sede Central,
 N_2 = número de muestra sede Mauricio Sánchez,
 N_3 = número de muestra sede Cándido

Técnica e instrumento

La técnica utilizada para esta investigación fue la encuesta personal, un método muy utilizado porque “a través de esta se puede recoger gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses, opiniones y conocimientos (pasado, presente y esperado) etc.” (López- Roldán y Fachelli, 2015). Para analizar la gestión escolar en el proceso de educación inclusiva, la encuesta fue estructurada teniendo en cuenta las categorías propuestas por la Guía 34 de Autoevaluación Institucional del Ministerio de Educación Nacional. En relación a los instrumentos, se desarrolla que “toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad” (Hernández Sampieri et al., 2014, pág. 200).

Se diseñó el instrumento denominado cuestionario con cuarenta y ocho (48) preguntas con escala tipo

Likert que mide el nivel del índice de inclusión en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas. Se usó como fuente el instrumento diseñado por Booth y Ainscow (2002), con la necesaria adaptación al contexto de la institución educativa, aplicado a docentes, directivos docentes y administrativos, quienes lideran las acciones de la gestión escolar. La escala Likert fue de tipo ordinal, que tiene como ventaja su fácil construcción y aplicación

se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externar 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. (Hernández Sampieri et al., 2014)

En el estudio la escala tuvo la si-

guiente estructura: siempre (4), casi siempre (3), algunas veces (2), no sé (1), no se hace (0). En consecuencia, al ser un instrumento nuevo, ya que los investigadores lo diseñaron de acuerdo a las variables a medir, 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.

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 reconocidos 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 d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. Se utilizó rejilla de Escobar y Cuervo (2008) en los aspectos de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad. También, 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 (Hernández Sampieri et al., 2014, pág. 295).

El coeficiente de confiabilidad identifica la escala de fiabilidad a través de valores que oscilan entre

cero (0) y uno (1.0), siendo 1 el punto más confiable. En el instrumento de la investigación se realizó mediante Alfa de Cronbach en SPSS, puntuando 0.95 en 48 elementos (ítems) y el valor general del instrumento correspondió a 0,95 estableciéndose en alta, proyectando una coherencia entre las variables de estudio, indicando que no hay redundancia en sus 48 ítems preguntados y ningún ítem alcanzó coeficiente bajo para su eliminación.

Técnicas de análisis

Para el procesamiento y análisis de los datos, las variables de estudio se establecieron a partir del “Índice de Inclusión” Booth et al., (2000) y la Guía para el Mejoramiento Institucional MEN, (2008). Estas permiten la autoevaluación institucional en relación a tres variables: cultura, prácticas y políticas, que están directamente relacionadas con las categorías que establece la auto evaluación al Plan de Mejoramiento Institucional. Dichas variables se operacionalizaron como se expresa en al Tabla 2.

Posteriormente, el análisis de la información se realizó mediante el programa estadístico SPSS- 22, que permitió 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.

Tabla 2.
Operacionalización de variables

	Subcategoría	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.	
	Relaciones con el entorno	Padres de familia, autoridades educativas, otras instituciones, sector productivo.	
Gestión Académica	Diseño pedagógico	Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación.	16- 29
	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.	
	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.	

Gestión Administrativa y Financiera	Apoyo a la gestión académica	Proceso de matrícula, archivo académico y boletines de calificaciones.	30- 42
	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.	
	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.	43- 48
	Proyección a la comunidad		
	Participación y convivencia	Escuela de padres, oferta de servicios a la comunidad, uso de la planta física y de medios, servicio social estudiantil.	
	Prevención de riesgos	Participación de estudiantes y padres de familia, asamblea y consejo de padres. Prevención de riesgos físicos y psicosociales, programas de seguridad.	

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

Resultados

Inicialmente se presentaron los resultados y análisis de las características demográficas de los participantes del estudio. Posteriormente, el análisis por cada gestión que comprende el consolidado institucional, junto con el consolidado por sedes y categorías, y el análisis detallado de las subcategorías y sedes.

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.

Sobre el desempeño y nivel de estudios, se identificó en el nivel de desempeño el 43,7% en bási-

ca, 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%. Sobre 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 la sede Cándido Leguízamo el 4,9%.

Tabla 3.
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 Sánchez García	Recuento	13	6	6	4	9	19
	% de sede	68,4%	31,6%	31,6%	1,1%	7,4%	00,0%
	% 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 Leguízamo	Recuento	10	0	1	6	3	10
	% de sede	100,0%	0,0%	10,0%	0,0%	30,0%	00,0%
	% 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%

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 Julian Motta Salas. Se detalla en la valoración regular con el 40% la sede Cándido Leguízamo; en la valoración deficiente con el 47,4% la sede Mauricio Sánchez; y la valoración bueno con el 29,7% en la sede Central. Se precisa que ninguna sede se ubicó en la valoración excelente.

Gestión académica

En cuanto a la valoración por sedes, se presenta 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%. Se precisa, además, que ninguna sede se ubicó en la valoración excelente, pero la sede Central tuvo valoración Bueno con el 6,8%.

Tabla 4.
Acumulado institucional

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	

Tabla 5.
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				Sedes				Sedes				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		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%
Bueno	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 Leguizamó, Ttl= Total

Tabla 6.
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	

Gestión administrativa y financiera

El resultado por cada sede fue valoración deficiente en la sede Central con 60,8% y en la sede Cándido Leguizamo con un 80%, mientras que en la sede Mauricio Sánchez García la

valoración muy deficiente se muestra con un valor de 47,4%. Se precisa, además, que ninguna sede se ubicó en la valoración excelente, pero la sede Central tuvo valoración Buena con el 6,8%.

Tabla 8.
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
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 %
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 %
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 %
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 %
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 Leguizamo, Ttl= Total

Gestión de la comunidad

El resultado en cada una de las sedes de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas presentó 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 Leguizamo prevalece la valoración deficiente con un 50%. Es relevante

mencionar que ninguna sede se ubicó en valoración excelente o bueno.

Tabla 9.
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	

Tabla 10.
Análisis detallado Gestión de la comunidad por sedes

D. Gestión Comunitaria (Agrupada)		D1. Proyección a la comunidad				D2. Prevención de Riesgos			
		Sede			Ttl	Sede			Ttl
		S1	S2	S3		S1	S2	S3	
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

Discusión

Barreras de la gestión escolar

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, pág. 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 A1. *Direccionamiento estratégico y horizonte institucional* -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 articulado. La formulación mínima del direccionamiento institucional en inclusión establece acciones desarticuladas y desconocidas por las diferentes sedes, desconociendo el fin de establecer objetivos del direccionamiento estratégico de la institución.

Para el A2. *Gobierno Escolar* 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 A4. *Relación con el entorno* se encuentra en deficiente debido a que los canales de comunicación establecidos por la institución con los pa-

dres 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. 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; la falta de incorporar y coordinar esfuerzos entre la institución educativa y otras instituciones afines para cumplir su misión y lograr los objetivos específicos de su PEI y su plan de mejoramiento.

Es necesario mencionar que 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. (pág. 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. (pág. 53)

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 que los datos se concentran en la valoración regular. Esto permite deducir que hacen falta acciones que permitan llevar a cabo planes de estudios, enfoques metodológicos y procesos evaluativos orientados a promover la inclusión y generar procesos de mejoramiento en este aspecto de la 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 está orientado a una 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 impide 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, el seguimiento y el valor pedagógico privilegia a los estudiantes sin dificultades en su aprendizaje. Por lo tanto, es necesario 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, se centra 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 for-

talesca desde el apoyo pedagógico a los estudiantes.

La institución desarrolla un plan de seguimiento periódico a sus estudiantes en cuanto al desempeño académico, pero hacia aquellos con discapacidad no se precisan acciones particulares o estrategias individuales que permitan 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. También, 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 y 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) y 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 estudiante, 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.

Se identificaron las siguientes

barreras en la gestión administrativa y financiera: “C1. Apoyo a la gestión académica, C4. Talento humano y C5. Apoyo financiero contable” (MEN, 2008). Se evidencia que la subcategoría C1. *Apoyo a la gestión académica*, determinada por los procesos de matrícula, boletines, carpeta, participación y ruta de atención a estudiantes con discapacidad, es deficiente. Específicamente al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, las valoraciones con mayor porcentaje son deficiente y regular. Esto se evidencia en la subcategoría C4. Talento Humano: en la falta de capacitaciones pertinentes a la atención de estudiantes con discapacidad en temáticas centrales de políticas, cultura y prácticas 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 subcategoría 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.

La gestión escolar incide en el éxito de las instituciones educativas. Según Brunner, Vizcarra, Alvarino, 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” (pág. 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.

En relación a la gestión a la comunidad están las subcategorías “D1. Proyección a la comunidad y D2. Prevención de riesgos” (MEN, 2008). La primera se encarga de proyectar los servicios de bienestar para los miembros de la comunidad educativa y 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, pág. 18); y estimular en padres, madres y estudiantes en valores inclusivos.

La gestión de la comunidad debe estar caracterizada por la accesibilidad en todos los requerimientos y estrategias en concordancia con el PEI y la normatividad. Estas acciones dan respuestas a la inclusión y a su vez imparten 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 Gujarrero y Duk Homan (2011), que se presenta 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) y 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, la institución educativa consiguió valoración deficiente, ya que 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 evidencian falencias en la creación de una cultura inclusiva, que es indispensable para ofrecer un

ambiente inclusivo a las personas con discapacidad.

Facilitadores de la gestión escolar

Los facilitadores de la gestión directiva en su acumulado muestran que una subcategoría tiene valoración bueno: A3. *Clima escolar*. Según 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 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 el Manual de Convivencia (INEM, 2017), actividades extra curriculares, la inducción a los nuevos estudiantes y a través de su proyecto transversal Plan Padrino, que 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 con un Comité de Conflicto, que está constituido por dos representantes de estudiantes de cada una de las secciones, docentes, padres de familias y directivos docentes, quienes 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, Plancarte Cansino (2010) establece la “colaboración”: la relación permanente en los procesos de

educación inclusiva, donde el equipo líder se asegura que los cambios y proyecciones involucren a la totalidad de la institución para aprovechar las habilidades. 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 mirada, 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. (pág. 219)

Es necesario indicar que en la gestión académica no se encontraron elementos facilitadores en el proceso de inclusión de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas, debido a que los valores se concentran en aspectos y valoraciones que hacen referencia a barreras o limitantes. Esto 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.

En lo que se refiere a los facilitadores 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*, que garantiza buenas condiciones de infraestructura y dotación. La Institución Educativa INEM Julián Motta Salas dispone de una política para asignar los espacios de manera equitativa para todos los estudiantes y realiza el seguimiento; cuenta con un buen diseño arquitectónico para todos, que garantiza la accesibilidad a los diferentes espacios institucionales; y 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 la disponibilidad y la asistencia de los estudiantes. En lo que respecta a este estudio, la institución educativa cuenta con programas de articulación con SENA y universidades; revisa y evalúa la cobertura, calidad y oportunidad de los servicios complementarios y los recursos; y promueve acciones correctivas en función de las necesidades del estudiantado. De acuerdo a lo mencionado por Ossa, Castro, Castañeda, y Castro (2014), la gestión escolar ha de estar dirigida desde un inicio a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades, el pleno acceso y la participación de cada estudiante en las actividades educativas, evidenciando que la institución de estudio busca una efectiva gestión de los recursos y de su planta física.

Finalmente, en la gestión de la comunidad no se encuentran elementos facilitadores. Esto 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 la escuela.

Ruta de acción: Plan de Mejoramiento Institucional

Motta Salas en el proceso de educación inclusiva descrita en la Tabla 11.

El proceso investigativo permitió identificar las acciones a priorizar por la Institución Educativa INEM Julian

Tabla 11.
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 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	Apoyo a la gestión de académica Administración de la planta física y recursos Administración de servicios complementarios Talento humano Apoyo financiero y contable	<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 de 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

		<ul style="list-style-type: none"> - 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	Proyección la comunidad Prevención de riesgos	<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

Conclusiones

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 institucionales y, 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, además de los mecanismos de seguimiento que permiten identificar los procesos de formación a docentes, estímulos institucionales y estrategias de participación.

La gestión académica, en el marco de la educación inclusiva, permite resaltar el abordaje pedagógico mediante la articulación del Proyecto Pedagógico Institucional, Plan de Es-

tudios, Plan de Aula y Plan Individual de Ajustes Razonables. Para lograr la articulación, la institución educativa debe centrar esfuerzos en los mecanismos de socialización pedagógica y didáctica que permiten la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad.

En cuanto a 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.

Finalmente, 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 y 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. Por lo tanto, deben realizarse las acciones necesarias para mejorar oportunamente.

En conclusión, la política institucional, determinada por la gestión administrativa y directiva, requiere fortalecer el direccionamiento estratégico y el horizonte institucional, debido a que hacen falta políticas de inclusión que permitan reconocer el derecho a un servicio educativo de calidad. Este proceso debe ser planificado desde la gestión escolar con el debido seguimiento, control y participación de la comunidad educativa.

En cuanto a las prácticas inclusivas determinadas por la gestión académica, al existir falencias relacionadas con el diseño pedagógico, la gestión en el aula y el seguimiento académico, se hace necesario establecer ajustes razonables al plan de estudio con enfoques metodológicos y evaluativos acordes a los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, al hablar de cultura inclusiva determinada por la gestión de la comunidad, se presentan debilidades asociadas a la falta de proyección de los servicios de bienestar y se hace indispensable desarrollar sistemas de apoyo que contribuyan al proceso inclusivo de forma oportuna y responsable.

Referencias

Ainscow, M. (2015). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclu-

sivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(September), 1-35.

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/ijs.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.; Alvaríño, C.; Arzola, S.; Recart, M. O. (2017). Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paidéa*, 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.
- Escobar, J.; Cuervo, A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: un avance 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/filesd/inide5.pdf>
- 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.
- Hernandez Sampieri, R.; Fernandez Collado, C.; Bautista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación. Journal of Experimental Psychology: General* (6th ed.). Mexico.
- 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 1421 (2017). Colombia. Retrieved from http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO_1421_DEL_29_DE_AGOSTO_DE_2017.pdf
- ONU, A. G. de las N. U. Declaración Universal de los Derechos Humanos, Pub. L. No. Resolución 217 (A), 7 (1948). Paris.
- 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/
- 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>
- UNESCO. (2008). Informe de seguimiento a la EPT en el mundo. Francia.
- Velásquez Barragán, E. (2015). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Universidad de Salamanca.

ΠΑΙΔΕΙΑ

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana

losada

- *¿Para dónde va nuestra Facultad?*

navarro

- *Un punto de partida para una reflexión sobre la Interdisciplinariedad.*

torres

- *Apuntes sobre procesos socio-culturales y enseñanza de la literatura en América Latina entre 1940-1990.*

perea

- *La importancia de la perspectiva histórica y de los modelos en la enseñanza de la física*

barbosa

- *La cultura física debe integrarse con otras disciplinas*

No. 2, 1993

\$500.

Portada revista Paideia Surcolombiana No. 2
Año: 1993
Fuente: Revista Paideia Surcolombiana