

**LA CAPACIDAD EN INCLUSIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS,
EN LAS QUE SE IMPLEMENTA EL PROYECTO CALDAS CAMINA HACIA LA
INCLUSIÓN.**

INVESTIGADORA PRINCIPAL

Beatriz Alzate Gómez

CO-INVESTIGADORES

Claudia Patricia Jiménez Guzmán

Lina Constanza Gómez Suaza

Lilia Carmenza Velazco Toro

Luz Marina Buitrago Marín

Carlos Andrés Loaiza Rendón

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRIA EN EDUCACION DESDE LA DIVERSIDAD

Manizales, 2011

Tabla de Contenido

RESUMEN	7
I CAPITULO	9
CONTEXTO DE LA INVESTIGACION	9
1.1. ÁREA PROBLEMÁTICA.....	9
1.2. ANTECEDENTES	13
1.3 PROBLEMA.....	25
1.4 OBJETIVOS	26
II CAPITULO	27
2.1 MARCO CONCEPTUAL	27
2.2 HIPÓTESIS.....	46
2.3. VARIABLES	46
2.4 CATEGORÍAS TEÓRICAS.....	46
III CAPITULO.....	47
MARCO METODOLOGICO.....	47
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO.....	47
3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTO.....	48
3.3. PROCEDIMIENTO.....	48
IV CAPITULO.....	49
RESULTADOS.....	49
4.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS: ANALISIS DE PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LAS INSTITUCIONES EN EL INDICE DE INCLUSIÓN.	49
DETALLE ANALÍTICO DEL INDICE DE INCLUSIÓN EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.	19
COLEGIO DE OCCIDENTE: ANSERMA	19
DISCUSIÓN	63

REFERENCIAS..... 86

ANEXOS 88

Índice de Tablas

Tabla 1 Resultados globales del Índice de Inclusión	51
Tabla 2 Puntuaciones menor y mayor según informante.....	52
Tabla 3 Resultados de cada componente de gestión altos y bajos	2
Tabla 4 Instituciones clasificadas según rango del índice de inclusión.....	9

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Expresa la clasificación de los puntajes obtenidos en el índice de inclusión por las instituciones.	9
Gráfico 2 Muestra la clasificación de los puntajes obtenidos en el índice de inclusión por los municipios.....	10
Gráfico 3 Expresa el nivel de cumplimiento en porcentaje obtenido por cada municipio, de acuerdo con el estándar esperado por los baremos del índice de inclusión.	10
Gráfico 4 Expresa el análisis de las instituciones de acuerdo con los tipos de gestión	11
Gráfico 5 Comparación de la puntuación global de la institución con respecto a la gestión académica.....	11
Gráfico 6 Puntaje global de la institución comparada con la gestión directiva.	12
Gráfico 7 Índice global comparado con gestión administrativa	12
Gráfico 8 Puntuación global de la institución comparada con Gestión de comunidad	13
Gráfico 9 Compilado promedio de puntajes obtenidos por las instituciones en las cuatro gestiones. Como se observa hay una marcada tendencia a sobrevalorar desde la gestión directiva los resultados del proceso de inclusión educativa.....	13
Gráfico 10 Índice global contrastado con los puntajes otorgados por los estudiantes como informantes	14
Gráfico 11 Comparación índice global por institución comparado con puntaje asignado por los padres.....	14

Gráfico 12 Puntaje índice global por instituciones comparado con el puntaje asignado por los docentes.....	15
Gráfico 13 Puntuación índice global de institución comparado por puntuación otorgada por los directivos.....	15
Gráfico 14 Índice global comparado con otros informantes.....	16
Gráfico 15 Índice global comparado.....	16
Gráfico 16 Índice global comparado según informantes.	17

RESUMEN

El presente estudio surge de la necesidad de evaluar el proyecto de desarrollo “Caldas camina hacia la inclusión” que se ha venido desarrollando desde el año 2005, con el objetivo de fortalecer la capacidad institucional en la atención a la diversidad, en las instituciones educativas de los municipios del departamento de Caldas, para tal fin el Ministerio de Educación Nacional, le propone a la Secretaría de Educación de Caldas realizar un pilotaje a nivel departamental para dar inicio al proceso de inclusión en el departamento. Para tal gestión, la Secretaría subcontrata a la Universidad de Manizales, para que sea el operador de dicho pilotaje, en tanto se reconoce la experiencia que la facultad de educación a los largo de los años ha adquirido, en el inicio del proyecto se trabaja en 19 municipios del Departamento y dado los excelentes resultados, el Ministerio en el segundo semestre del año 2007 propone que se incluyan más municipios, ampliando de esta manera la cobertura en 8 más para un total de 27 municipios.

Después de 4 años la Universidad considera pertinente evaluar el impacto que el proyecto ha tenido en las diferentes instituciones del departamento, por tal motivo desde la coordinación del mismo se sugiere realizar un estudio que permita determinar cuál ha sido capacidad de inclusión en las instituciones donde este se desarrolla, cuáles son las condiciones reales de las instituciones y cuales son la características que han favorecido o obstaculizado los procesos de inclusión, para terminar concluyendo a través de los resultados del estudio, si realmente caldas camina hacia la inclusión.

La investigación fue diseñada desde un enfoque mixto, el cual permitió combinar dos enfoques fundamentales, una aproximación con pretensión objetivista (evaluación haciendo uso del índice de inclusión como instrumento para valorar los resultados alcanzados por las instituciones educativas en las que se viene implementando el proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión), y una con pretensión no objetivista (comprensiva) en la que se intentó recuperar la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias.

Los resultados encontrados nos permitió finalmente concluir que Caldas se ha movilizado de manera significativa hacia la inclusión, se observa que se está dando la cultura del respeto por el otro, los docentes en el aula realizan acciones que den respuesta a la diferencia de los estudiantes, las instituciones permiten el acceso de los estudiantes en tanto las barreras actitudinales han ido desapareciendo, los directivos y docentes conocen y aceptan las políticas nacionales y las implementan al interior de las instituciones y las familia participan activamente de los procesos educativos de los hijos.

I CAPITULO

CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

1.1. ÁREA PROBLEMÁTICA.

La inclusión se ha constituido en uno de los fenómenos de mayor trascendencia para el contexto educativo, esta tiene sus inicios en diferentes países europeos y en Los Estados Unidos de Norteamérica, como fundamento de la lucha contra la segregación y la búsqueda de inserción del sujeto en situación de vulnerabilidad en la escuela regular, con el firme propósito de buscar que dicha población tenga igualdad de oportunidades culturales en la sociedad.

Dicho aspecto ha favorecido la reflexión a nivel mundial sobre el reconocimiento de la diversidad de los sujetos y la igualdad de derechos entre estos. Con base en estas reflexiones se programa en 1990 la Conferencia auspiciada por la UNESCO: “Conferencia Mundial de Educación para Todos” realizada en Tailandia, donde se dan importantes discusiones sobre la inclusión escolar y se promovió una educación para todos, es decir, crear una escuela capaz de ofrecer educación con calidad a todos los alumnos sin tener en cuenta las circunstancias en las que se encuentren.

En 1994 en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” celebrada en Salamanca (España), se proclamaron los principios que guían la política y la práctica en la construcción de una educación para todos. Y en la reunión más reciente, el “Foro Mundial sobre Educación”, llevado a cabo en Dakar en el año 2000, se ratifica que la inclusión es el modelo hacia el cual todos los sistemas educativos deben dirigirse para alcanzar calidad y equidad en la formación de los individuos que hacen parte de sus comunidades.

A partir de estos encuentros de reflexión la transformación que ha sufrido la educación en los últimos años, ha provocado que el concepto de inclusión se adapte a las exigencias dadas por el progreso que ha experimentado la sociedad en su apreciación del individuo, viendo “la

diversidad” de los seres humanos, como la desemejanza, concepto que se fortalece a finales del siglo XX; con éste término se destaca la diferencia entre una persona y otra.

Sin lugar a dudas la educación inclusiva coexiste con el concepto de sujeto diverso. La categoría educación inclusiva se ha tornado más amplia que la de integración, implicando que “todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (2009). En esta medida la inclusión se perfila como el camino que deben seguir las instituciones educativas con el fin de buscar y proporcionar una educación integral y de calidad a todos los estudiantes.

En Colombia a partir de la constitución política de 1991, se reconoce la igualdad de derechos entre las personas y se dispone que “El estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptara medidas a favor de grupos discriminados o marginados”.

El Ministerio de educación Nacional en concordancia con sus políticas y con el objetivo de fortalecer la capacidad institucional en la atención a la diversidad, en el año 2005, le propone a la Secretaría de Educación realizar un pilotaje a nivel departamental para dar inicio al proceso de inclusión en Caldas. Para tal gestión, la Secretaría realiza un convenio la Universidad de Manizales, con el propósito de que operara Inicialmente en 19 municipios del Departamento y posteriormente dado los resultados positivos, el MEN en el segundo semestre del año 2007 propone que se incluyan más municipios, ampliando de esta manera la cobertura en 8 para un total de 27 municipios.

La Universidad comprometida con este proyecto de país, y desde su experiencia primero en educación especial, luego en integración y posteriormente en inclusión, propone como principios conceptuales y orientadores de la propuesta lo siguiente: el respeto a las diferencias y el enriquecimiento mutuo como un planteamiento educativo básico, ofrecer calidad educativa entendiendo que no es dar a todos lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesite, propósito que sustituye la lógica de la homogeneidad por la lógica de la diversidad, mejorar la equidad ofreciendo un servicio educativo de calidad a los sectores con más carencias

(marginados, población en condiciones de pobreza, niño con necesidades educativas permanentes , entre otros) de manera que les permita la adquisición de competencias socialmente significativas, fundamentadas en la aplicación del criterio de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Promoviendo así acciones para la reducción de las desigualdades y al criterio de discriminación positiva para consolidar los principios democráticos y de igualdad de derechos en una sociedad participativa.

En la propuesta se pretende que la Universidad preste a la Secretaria de Educación del Departamento de Caldas, los apoyos complementarios requeridos para una educación incluyente con calidad; para el cumplimiento del objetivo del proyecto se desarrollan las siguientes acciones.

- Ampliación de la cobertura en cada municipio, esto hace referencia a que todos los niños niñas y jóvenes con necesidades Educativas Especiales que estén por fuera del sistema, puedan ingresar a él, permanecer y promoverse dentro del mismo, además se le garantiza una atención integral para que esto se pueda dar efectivamente a los estudiantes que hacen parte de este proceso se les brinda transporte alimentación y materiales, y a las instituciones se les dota con material didáctico y fungible.
- Capacitación a docentes con el propósito de brindarles todas las herramientas posibles que les permita atender la diversidad de sus estudiantes en el aula y fortalecer así las prácticas incluyentes.
- Trabajo con padres de familia para que ellos sean líderes y apoyen la institución en los procesos académicos y culturales.
- Formación y Transformación del Proyecto Educativo Institucional. Se forma a los docentes y directivos de las instituciones para que ellos dinamicen los procesos de transformación en su proyecto educativo institucional PEI y le den vida a través de la transformación cultural y las practicas incluyentes. Este proceso inicia con la aplicación del índice de inclusión como estrategia de autoevaluación, el índice es

aplicado a padres de familia, estudiantes, docentes y directivos; partiendo de los resultados del instrumento la institución deberá elaborar un plan de mejoramiento el cual debe revisarse cada año.

- En el proceso de transformación se crean además los semilleros de potenciación los cuales sirven de estrategia al estudiante para indagar y desarrollar habilidades académicas y competencia laborales, y desarrollarse de manera libre y creativa en un espacio académico, estos se hacen de acuerdo con los intereses y habilidades de ellos. En este momento existen semilleros en: tecnología, ciencias, agropecuarias, mecánica y educación artística.

- Conformación de redes sociales colaborativas, en cada municipio se busca el apoyo intersectorial e interinstitucional como formas de crear sinergias para fortalecer el trabajo con los estudiantes, aspecto que favorece la inclusión social.

- Los procesos mencionados anteriormente son dinamizados por los Maestros gestores de la inclusión, contratados para cada uno de los municipios.

La presente investigación pretende valorar el proyecto Caldas Camina hacia la inclusión, para determinar el desarrollo de la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas del departamento que vienen participando a través de una metodología mixta que incorpora la puntuación en el índice de inclusión y el reconocimiento de los argumentos de los actores sociales involucrados padres de familia, profesores, estudiantes y directivos docentes de modo tal que permita identificar algunas estrategias para su mejoramiento.

1.2. ANTECEDENTES

El reconocimiento de los rumbos que la educación colombiana ha venido tomando en los últimos años señala de manera clara una búsqueda de la calidad, no obstante su carácter incluyente y de igualdad de derechos en ocasiones es solamente prescriptivo y no se establecen los medios reales para que la educación incluyente sea una realidad. Ante este hecho resulta de primordial importancia estudiar las bondades del modelo que se desarrolla en el departamento de Caldas para así proveer información para la figuración de una clara política pública educativa nacional. En el mundo se han desarrollado algunos estudios importantes que señalan la posibilidad que existe para lograr que las oportunidades para los sujetos, sin distingo alguno, sean semejantes y de ese modo cumplir con los trazos de nuestra carta magna.

A continuación se relacionan algunas de las investigaciones que sobre el tema se han realizado y que sirven de antecedente investigativo a este estudio.

INVESTIGACIONES EN PRÁCTICAS INCLUSIVAS

En enero del 2008, *PILAR ARNAIZ SANCHEZ* desarrolla la investigación “Como Promover Prácticas Inclusivas En Educación Secundaria” www.juntadeandalucia.es/educación, la metodología a utilizar fue el estudio de casos, tomando como referente el país, el centro, el aula, y el alumnado. Este proyecto de investigación se realizó en 22 países, con la finalidad de identificar prácticas inclusivas en el aula que sean eficaces para los estudiantes con necesidades educativas especiales y para el resto de sus compañeros. El estudio pretende identificar las diferentes maneras de atender la diversidad en el aula, teniendo en cuenta la labor del profesorado, la respuesta educativa de los centros y de otros factores externos. Con este estudio se pretende responder a los siguientes aspectos de investigación:

Que es lo que funciona en un entorno inclusivo.

Conocer en profundidad cómo funciona la educación inclusiva.

Saber por qué funciona, es decir, identificar las condiciones necesarias para que se produzca.

Para dar respuesta a las cuestiones enunciadas, la investigación se organizo en tres fases:

Revisión bibliográfica de estudios relacionados.

Selección de diferentes experiencias educativas donde se lleven a cabo practicas inclusivas.

Intercambio de personas expertas de los diferentes países.

Como conclusiones se puede decir que si los centros quieren funcionar como verdaderos entornos inclusivos deben:

Revisar el contenido del currículo, replantearse la utilización de los espacios según los intereses, partir de los conocimientos previos que den sentido a la práctica y al trabajo en el aula.

Trabajar con proyectos amplios, abiertos y flexibles que impliquen la colaboración del profesorado.

Organizar el centro (institución) de manera que se favorezca la autonomía y el trabajo cooperativo entre el alumnado.

En el año 2006 Marcela Olivares D. Beatriz Herrán, realizan la investigación denominada: “Propuesta Metodológica Para Diagnosticar Las Variables Que Se Relacionan Con La Accesibilidad Al Currículo En Alumnos Y Alumnas De Nb-1 Pertenecientes A La Zona Lacustre, Villarrica, Pucón Y Curarrehue, De La IX Región. CHILE” es una investigación cualitativa – exploratoria, porque pretendió indagar acerca de elementos fundamentales, en el ámbito de las variables personales que inciden en el currículo, mediante metodologías que

permitan considerar la voz directa de los actores del sistema educativa, con la intención de indagar desde los sujetos implicados en la realidad que se quiere estudiar, este proyecto de investigación de tipo exploratorio tiene como propósito fundamental, el diseño de un instrumento que permita al docente realizar un diagnóstico acerca de las variables individuales que puedan estar incidiendo en el acceso al currículum del alumnado. Para que el alumnado no encuentre barreras, obstáculos o limitaciones en su proceso de aprendizaje el docente tiene que conocer bien a cada uno de las estrategias a utilizar para lograr que el alumno aprenda. Para responder a las diferentes necesidades se debe replantear el currículum, deben adaptar la práctica educativa mediante la elaboración del proyecto curricular y programaciones que tengan en cuenta las características particulares del alumnado.

En el año 2002, Montserrat Aro Robert, María Carmen Bell Pallares, Miguel Cuartero Cervera, María Dolores Gutiérrez Valverde, Pilar Peña Hernández realizaron la investigación *“El Profesorado Ante La Escuela Inclusiva”* la metodología de investigación que utilizaron a través del establecimiento una variable dependiente “ser o no ser docente inclusivo”, las variables a controlar fueron: etapa educativa en la que se imparte de la docencia, tipo de centro educativo, recursos personales existentes en los centros, el alumnado con N.E.E que ha atendido el docente, años de experiencia docente, la creciente diversidad del alumnado de los centros educativos, motivada, tanto por la integración de alumnado con necesidades educativas especiales dentro de la escuela ordinaria como por los flujos de inmigración, han evidenciado una serie de necesidades en los profesionales de la docencia y su contexto educativo. En la presente investigación se plantea si el profesorado está preparado para atender a la diversidad del alumnado en los centros de enseñanza obligatoria y realiza prácticas inclusivas. Se recoge información de 70 profesores pertenecientes a diferentes centros educativos de la provincia de Castellón. Los resultados parecen demostrar que el profesorado realiza prácticas inclusivas independientemente de la formación que ha recibido de los recursos que dispone en el centro.

Anabel Morriña Diez Y Carme Gallego Vega, realizan una investigación denominada *“Para comenzar A Construir Prácticas Inclusivas En Los Centros... La Formación Colaborativa Entre El Profesorado”* en el diseño de la investigación se puede identificar tres fases:

Elaboración de la propuesta formativa, desarrollar propuesta formativa de la investigación y la evaluación tanto de la experiencia como de los materiales de formación, elaboración del informe de investigación, Para la recolección de datos se hizo uso de las entrevistas individuales y grupales semiestructuradas. Al mismo tiempo se realizó observación de los dos grupos de trabajo. El propósito general de la investigación que se presenta en este artículo ha sido el diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta de formación titulada "la escuela de la diversidad materiales de formación para el profesorado" (morriña, en prensa). Este estudio gira en torno a diversas fases, siendo la primera el diseño de los materiales formativos. Los contenidos de estos han sido elaborados a partir de las condiciones y características de los centros que desarrollan prácticas inclusivas, girando la metodología de la formación entorno a estrategias basadas en la colaboración y la reflexión grupal. Posteriormente, en la segunda fase, los docentes de dos grupos de trabajo- uno de un centro de educación primaria y otro de educación secundaria- - han desarrollado esta propuesta durante dos cursos académicos. Por último, la evaluación del diseño, puesta en marcha e impacto de los materiales formativos se han realizado mediante una metodología cualitativa, en concreto, a través del estudio de casos de corte interpretativo.

Después de analizar los resultados de las investigaciones en prácticas incluyentes, se puede concluir que en la mayoría de los hallazgos se proponen cambios en los currículos de las instituciones, estos debe ser rediseñados teniendo en cuenta las características de los estudiantes, igualmente los docentes deben modificar sus prácticas de aula, donde se promueva la autonomía y el trabajo cooperativo, uno de los hallazgos en los cuales coinciden las investigación es la flexibilidad de los currículos para dar respuesta a la diferencia de los estudiantes.

INVESTIGACIONES EN POLITICAS INCLUSIVA

En el 2008, Susinos Rada Teresa /Parrilla Latas Ángeles. Realizan la investigación. "Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico narrativo". Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. *Vol. 6 no, 02 p. 157-171.* Reflexiones sobre inclusión y exclusión en jóvenes. La metodología biográfica – narrativa para

estudiar la exclusión es una investigación desarrollada dentro de un proyecto coordinado realizado en las universidades de Sevilla y Cantabria. La investigación, enmarcada en la tradición participativa, aborda, través de una metodología biográfico- narrativa, la construcción de procesos de exclusión social y educativa desde la perspectiva de un amplio grupo de jóvenes en situación o riesgo de exclusión en ambas comunidades. Los resultados del estudio, basados en el análisis comparativo de las trayectorias e itinerarios de los jóvenes, plantean cuestiones interesantes sobre el origen, el desarrollo y las manifestaciones del proceso de exclusión en la escuela y en otras instituciones sociales. Alertan además de la institucionalización y naturalización de determinados mecanismos de exclusión o, en su caso, de procesos de inclusión insuficientes que exigen un serio cuestionamiento y análisis del modo habitual en que se desarrolla la educación inclusiva. Partir de los resultados mencionados, se plantean en el artículo algunas reflexiones que invitan a crear comunidades de investigación, relaciones, metodologías e investigaciones realmente inclusivas.

El artículo de Teresa Susinos se pregunta por el papel que le venimos otorgando al alumnado en el proyecto inclusivo, y continúa con la línea de sus últimas investigaciones sobre la voz del alumnado. Las ideas y propuestas del artículo se encuentran relacionadas con el interés por emprender cambios en los centros que, partiendo del conocimiento de las opiniones del alumnado, inicien reformas que puedan ser consideradas inclusivas. Por ello, no puede obviarse la necesidad de sacar a la luz la voz de aquellos colectivos sin voz pedagógica, lo cual, como señala la autora, no está exento de numerosas dificultades metodológicas que la investigación inclusiva tiene que ir afrontando. Aumentar la participación del alumnado en los centros requiere de sistemas y estructuras escolares sostenibles que se basen en una idea dialógica de la participación. Desde la conocida consigna inclusiva de dar la bienvenida y abrir la participación a todo el alumnado, podemos hacer evolucionar nuestras narrativas tradicionales sobre el alumnado y sobre la profesionalidad docente.

En octubre de 2008, Diez, Adriana Cecilia. Realiza la investigación, Las "Necesidades Educativas Especiales": Políticas Educativas En Torno A La Alteridad. Universia revista digital, el siguiente artículo presenta los resultados de una investigación realizada mediante trabajo de campo en una escuela de enseñanza común de la ciudad de buenos aires, con el objeto

de indagar las prácticas y los significados socialmente asignados a la incorporación de alumnos de educación especial -en particular niños ciegos- en escuelas comunes de nivel primario. Pudimos analizar los objetivos planteados desde los documentos difundidos por el sistema educativo, en los que se alude a calidad educativa, equidad, escuelas inclusivas, atención a la diversidad y derechos humanos. A partir de la observación de horas de clase y actividades diversas, se ha podido elaborar una perspectiva compleja, sobre la situación del alumno "integrado".

En Noviembre de 2006. Se realiza la investigación “La Universidad Como Constructora de Comunidad: Investigación y Alianzas en la Atención a la Diversidad Relación Universidad - Estado - Sector Productivo Organizaciones”. Ponencia presentada en el XIV congreso mundial de inclusión internacional, México, se concluye en dicha investigación que para lograr el proceso de inclusión se debe trabajar mediante alianzas entre diferentes sectores e instituciones, buscando objetivos comunes, para lograr así el desarrollo de políticas y prácticas que apoyen la red de inclusión. El estado se compromete a formular políticas educativas de inclusión, que dan lugar a la definición de metas y prioridades de una población excluida; fortaleciendo así la educación en Colombia.

En Bogotá, Agosto de 2007 Molina Bejarano, Rocío, realiza la investigación “Exploración y Análisis de Modelos de Inclusión para las Personas con Discapacidad en Educación Superior” el objetivo de dicha investigación es explorar las acciones y servicios de apoyo para estudiantes con discapacidad en las universidades en el nivel nacional (Colombia) y local (Bogotá) desde bienestar universitario. Estrategia: encuesta semi-estructuradas validadas. Se diseñó a partir del instrumento, el ANÁLISIS DE DATOS: 9/13 instituciones locales (Bogotá) convocadas. 4/12 instituciones en el nivel nacional. Análisis por categorías definidas a partir de la revisión de antecedentes de investigación en integración e inclusión educativa. 1) A partir de la investigación se evidencia que a pesar del marco legal existente para la Educación de las personas con discapacidad las acciones en el nivel superior o universitario son casi nulas. 2) las instituciones no se encuentran comprometidas con la inclusión educativa de las personas con discapacidad. 3) no hay una política institucional de inclusión educativa. 4) hay voluntad del equipo académico administrativo para la formulación de dicha política. 5) la accesibilidad se

restringe a los recursos tecnológicos y a la adecuación de espacios físicos, más no a las barreras actitudinales. 6) en la mayoría de las universidades convocadas existe personal conocedor del proceso de inclusión educativa, pero no han generado acciones o proyectos que den cuenta de esta. 7) la falta de un registro sistematizado en el departamento de admisiones de las universidades.

En el 2006, Cueto, Santiago, Realizan la investigación “desarrollo de políticas educativas basadas en evidencias y uso de la información empírica por tomadores de decisiones, en los últimos años, en muchos países industrializados se han iniciado programas que buscan establecer con claridad qué evidencias científicas pueden ser tomadas como base para la toma de decisiones de política educativa. Así, en los estados unidos se ha establecido un programa para establecer “lo que funciona” (what works clearinghouse, wwc) este programa recolecta información de estudios empíricos que hayan cumplido con criterios científicos rigurosos. En el portal mencionado antes se encuentran resúmenes del conocimiento de investigación educativa acumulado en diversos temas: matemática, lectura, educación en valores, deserción escolar, educación en la primera infancia, inglés como segunda lengua, conducta delictiva, educación de adultos y aprendizaje asistido por pares.

Correa A Jorge Iván, Bedoya Margarita, Vélez Libia, Agudelo Alexandra, Piedrahita Marta. realizan la investigación, “Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad”, MEN y El Tecnológico De Antioquia. Colombia se propone la implementación del programa de formación educación inclusiva con calidad, el cual surge en el 2006 como una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para desarrollar alternativas en las instituciones educativas, que permitan educar con calidad y equidad al creciente número de estudiantes que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población y en razón de las cuales están excluidas del servicio educativo y por extensión lógica, de una participación activa en la vida económica-social, política y cultural de sus comunidades.

La puesta en marcha de la educación inclusiva en el país propone una aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los diferentes grupos poblacionales diversos y vulnerables, que son tendidos en las instituciones educativas.

En el 2009 Domínguez Ana Belén, Educación para la Inclusión de Alumnos Sordos, revista latinoamericana de inclusión educativa vol. 3 no. 1, 2009 p. 45-61, el debate sobre el modelo educativo más efectivo para desarrollar el concepto de “inclusión” en el caso de los alumnos sordos ha sido y es en la actualidad el origen de una gran controversia. Dos cuestiones aparecen inevitablemente siempre que se aborda esta cuestión: la lengua y la identidad. En este artículo se analizan los modelos existentes, planteando que lo importante es la capacidad de los sistemas educativos para encontrar soluciones adaptadas a las características de los alumnos sordos que permitan su desarrollo lingüístico, social, emocional y académico. En este sentido, se sugieren algunos indicadores que caracterizan los programas educativos que buscan la inclusión de estos alumnos.

En el 2009, Guajardo Eliseo desarrolla la investigación “ La Integración Y La Inclusión De Alumnos Con Discapacidad En América Latina Y El Caribe”. Latinoamericana de inclusión educativa vol. 3 no. 1, 2009, p. 15-23, en América latina la atención a estudiantes con discapacidad ha tenido avances significativos a partir de la Declaración de Salamanca (1994), sobre todo en el ámbito de la educación básica. Sin que esto satisfaga las expectativas que se habían planteado desde este acuerdo internacional, lentamente el foco ahora está en la educación postprimaria y en el empleo de las personas con discapacidad. Mientras esto ocurre, predominan dos enfoques de atención: la inclusión en ambientes normales y la atención en ambientes normalizados, ya sea en tránsito para la normalidad posible o permanente; pero que distan mucho de los de carácter protegido del pasado inmediato.

En el 2006, Molina Rocío realiza la investigación, hacia una educación con igualdad de oportunidades con personas con discapacidad, revista facultad de medicina Universidad Nacional de Colombia vol. 54 no.2, 2006 p. 148-154, el propósito es presentar las diferentes experiencias de países y universidades que han implementado programas de apoyo al estudiante con discapacidad. Se subraya la importancia de los marcos legales que, desde el principio de igualdad de oportunidades, se han decretados para esta población y se sustenta que su aplicabilidad es clave para la inclusión académica de este grupo de estudiantes. Para Colombia es de suma importancia capitalizar los esfuerzos de la comunidad mundial en el cumplimiento de las

políticas en educación superior. Se reconoce que éste es un proceso lento pero plausible e implica materializar y divulgar los resultados del proceso de inclusión educativa.

Las investigaciones en políticas a nivel mundial y nacional nos muestran la importancia de favorecer la participación de los estudiantes en las instituciones educativas, en este sentido nos dice las instituciones deben abrir las puertas a los estudiantes sin discriminación alguna. Otro de los aspectos importante que se debe resaltar es la creación de redes sociales para que los procesos de inclusión se den de forma más natural.

INVESTIGACIONES EN CULTURA INCLUSIVA.

Auces Flórez María Del Rosario desarrolla la investigación “La inclusión educativa en el medio rural”. Un estudio de caso desde la narrativa de los sujetos. La presente es un estudio de caso que se origina como proceso final de doctorado, estudiando un caso de la escuela integradora rural de san Juan potosí en el municipio de mexquitic de Carmona, se utilizó el método biográfico para indagar cómo se está dando proceso de inclusión educativa teniendo en cuenta todos los sujetos involucrados -estudiantes, padres de familia y docentes-. Se realizó autobiografía de niña de 12 años con déficit cognitivo y a sus padres quienes no presentaban procesos de escolaridad, siendo una familia disfuncional nuclear, con marcadas problemáticas sociales. se encontró una movilidad compleja entre teoría y práctica, al realizar observación y análisis de prácticas educativas evidenciándose limitaciones en los procesos por carencia de utilización de estrategias pertinentes, falta de formación docente y ausencia de una cultura escolar que oriente a la inclusión educativa, además se especificaron otras formas de abordaje como el tratamiento diferencial partiendo de las diferencias individuales, se cambiaron los conceptos de N.E.E y discapacidad por “sujetos en el/del proceso de inclusión educativa” refiriéndose además de estudiantes a docentes, directivos y padres de familia, además institución se creó conciencia de que la institución educativa se debe encargar de crear, recrear y modificar las significaciones para lograr permanencia y sostenimiento de la sociedad y para la formación de identidad de cada individuo.

En el año 2001 María Del Carmen Ortiz González y Xilda Lobato Quesada realizan la investigación “Escuela Inclusiva Y Cultura Escolar: Algunas Evidencias Empíricas”. Revista Paso a Paso SALAMANCA. está es una investigación realizada desde la universidad de salamanca, para explorar en qué medida y de qué forma la inclusión puede estar relacionada con la cultura escolar, para lo cual se decidió tomar evidencias empíricas en 13 escuelas de la ciudad y provincia de salamanca, con la intención de detectar si existía alguna relación entre cultura escolar y las prácticas inclusivas, estas dos variables fueron exploradas por medio de tres instrumentos: una escala de cultura escolar, un cuestionario de inclusión y una entrevista semiestructuradas, los datos obtenidos fueron analizados cuantitativamente, además de análisis cualitativo extraído de la aplicación de la entrevista. se realizó un análisis general de todos los datos de las instituciones involucradas, pero en el documento se desarrolla una comparación entre los resultados obtenidos en dos de las instituciones, en donde una institución sacó porcentaje alto frente los procesos de inclusión y la otra presentó un porcentaje opuesto, esto debido a que en la que obtuvo un porcentaje satisfactorio se pudo evidenciar liderazgo por parte de los directivos docentes frente la inclusión educativa, se notó una vinculación de la comunidad educativa, una actitud de cambio, buena comunicación y adecuadas interrelaciones entre los docentes de la escuela, entre otras; mientras que la otra institución educativa investigada mostró precariedad en los procesos descritos.

Con base a lo anterior se pudo reafirmar que para el creación de modelos escolares inclusivos se debe fortalecer el desarrollo de culturas escolares innovadoras, colaborativas, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculadas con la comunidad, para apreciar cambios dentro de los procesos que faciliten la aplicación de metodologías pertinentes de enseñanza según las características y necesidades propias de cada sujeto.

En el año 2007 Cocha Sabrina- Pereyra Cristina, realizan la investigación, “la universidad: entre la realidad de la norma y la ilusión de la alteridad. Barreras físicas y simbólicas. Desde esta investigación se abordó la siguiente problemática: la universidad nacional de la Patagonia, ¿garantiza o restringe el derecho, el acceso, calidad educativa y permanencia de personas con discapacidad, con el fin de analizar la educación inclusiva en la educación superior ya que existe muy poca documentación acerca de la misma, para dicha exploración se utilizó la

investigación –acción, indagando en primera instancia la matrícula de personas con discapacidad y las características de la edificación de la universidad; posteriormente se realizaron entrevistas profundas y encuestas a docentes de diferentes facultades, personal administrativo, bienestar estudiantil, alumnos con y sin limitaciones, con la finalidad de preguntar acerca experiencias de todas estas personas frente los procesos de discapacidad, como los veían, en cuanto docentes que estrategias y herramientas utilizaban para enseñanza, proyectos conocidos, participación, sugerencias. A los estudiantes con discapacidad se les cuestionó sobre estrategias metodológicas, el estado arquitectónico de la universidad, posibilidades laborales, rechazo o aceptación, vivencias, personas significativas, con respecto a la información recogida a partir de lo descrito anteriormente y con base en la pregunta que direcciona la investigación se pudo decir que se presenta la carencia de una cultura inclusiva que facilite la eliminación de barreras pedagógicas, barreras arquitectónicas y barreras simbólicas ya que no se han dado procesos de transformación que permitan realizar la adecuada atención de las personas con discapacidad, además se evidenció falta de solidaridad, respeto compañerismo y aceptación de las diferencias individuales lo cual indica que no se está generando una educación inclusiva, siendo esta universidad pública creada para todos.

Hervís Armando Mancilla Fong realiza la investigación. “La Efectividad Real que tiene el Programa de Inclusión Educativa en el Área Metropolitana de la Ciudad de Panamá. Para el desarrollo de la investigación se planteó el siguiente cuestionamiento ¿qué efectividad tiene el programa de educación inclusiva en panamá?, con el objetivo de conocer la actual efectividad que tiene el programa de educación inclusiva en panamá, comprender la importancia que tiene para el desarrollo del país, la modernización del programa de educación inclusiva y además familiarizarse con este programa, al realizar un recorrido histórico acerca la atención educativa de población con necesidades educativas especiales se pudo evidenciar que se hace necesario establecer estrategias informativas a la comunidad en general para dar a conocer el programa de inclusión educativa en Panamá, puesto que no todos lo conocen; hay que incentivar a la comunidad, se debe trabajar en conjunto con las escuelas, el gobierno debe destinar fondos para que en las escuelas hayan equipos tecnológicos que puedan mejorar la calidad de la enseñanza, además el ministerio de educación debe promover en sus programas de capacitación al docente, en cuanto trato y manejo de estudiantes con necesidades especiales, todo lo anterior indica que el

programa es bueno pero podría ser mejor ya que hace falta cultura educativa por el desconocimiento en el tema, para lo cual es necesario trabajo conjunto de toda la comunidad educativa para así atender de manera efectiva las necesidades educativas especiales.

En el año 2005 se lleva a cabo la investigación “inclusión de la Diversidad en Ambientes Virtuales de Aprendizaje”. Dicha investigación, enmarca los efectos en la sociedad con las nuevas políticas de educación inclusiva en la diversidad, por medio de las tecnologías de la información, haciendo énfasis en los ambientes virtuales de aprendizaje. Como ofrecer una educación inclusiva, dentro de una diversidad en los alumnos, incluyéndolos en los procesos evaluativos y que hagan parte de un proceso de aprendizaje en el que se incentiva el “querer saber más” por parte de ellos, por medio de diferentes estrategias que puedan ser usadas para la inclusión de los estudiantes independiente de su condición física, emocional, socioeconómica, cultural, origen étnico, desarrollo cognitivo, su ritmo o estilo de aprendizaje.

En el año 2002, Teresa Susinos Rada lleva a cabo la investigación “un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes”, recorrido por investigaciones y experiencias en el país de España en cuanto a los modelos inclusivos dentro del marco de la psicología, la pedagogía y la educación especial. Comparación de la educación educativa en España desde diferentes puntos de vista de autores y perfiles profesionales. La inclusión no solo debe ser vista desde la educación especial, ya que es su principal fuente de rastreo en el tema, existen además metodologías que abordan la inclusión desde lo psicológico y lo pedagógico. La educación inclusiva no solo debe tomarse desde el mundo de la discapacidad, sino que también debe tenerse en cuenta la diversidad en cuanto lo social y cultural.

En el año 2000, Alejandra Birgin desarrolla la investigación La Docencia como Trabajo: La Construcción de nuevas Pautas de Inclusión y Exclusión, una visual de cómo se creó el problema, como radica desde la escuela una inclusión desde la exclusión y sobre todo acerca de las concisiones sociales de producción. Campo social donde el gobierno participa, iniciando desde un proceso escolar, hasta todas las directivas comprometidas. Un grupo social en el arte de enseñar, y es el ejemplo para una población con mirada de lo que puede ser bueno, malo o indispensable.

Los hallazgos de las investigaciones en cultura hacen aportes importantes a la inclusión educativa, en tanto aclara que la inclusión no hace referencia solo a las personas con discapacidad si no a las personas en general y sus diferencias, aspecto importante que debe ser clarificado porque de lo contrario será la inclusión otra forma de segregación, otro aporte fundamental es la importancia de promover culturas escolares innovadoras y colaborativas y además se debe hacer procesos de comunicación que involucren toda la comunidad educativa.

1.3 PROBLEMA

Preguntas Problema

¿Cuáles son los resultados alcanzados por el proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión desde la perspectiva de los cuatro componentes de gestión –índice de Inclusión-?

¿Cuáles son los sentidos constituidos por los actores institucionales en torno a la Inclusión, teniendo en cuenta la cultura, las políticas y las prácticas en el proceso de implementación del proyecto Caldas Camina hacia la Inclusión?

1.4 OBJETIVOS

Objetivos generales

Evaluar la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas, en las que se viene implementando el proyecto Caldas camina hacia la Inclusión, a través del instrumento Índice de Inclusión.

Interpretar el sentido que los actores educativos vienen construyendo en torno a las prácticas, políticas y cultura incluyente.

Objetivos Específicos

Aplicar el índice de inclusión estructurado desde las 4 áreas de gestión educativa: directiva, administrativa, académica y comunidad a padres de familia, estudiantes, docentes y directivos de las 34 instituciones del departamento de Caldas.

Analizar los resultados arrojados en la aplicación del índice de inclusión mediante la interpretación de datos estadísticos cuantitativos y cualitativos.

Identificar y analizar el sentido constituido por los actores (padres, docentes, estudiantes, administrativos) en torno a la cultura, las prácticas y las políticas inclusivas, mediante un análisis cualitativo de sus argumentos.

II CAPITULO

2.1 MARCO CONCEPTUAL

CAMBIOS EN LA MIRADA AL SUJETO

A lo largo de la historia, los cambios en la mirada al sujeto –sujeto estudiante- han permitido movilizar las políticas educativas, las prácticas y la cultura, es así como, en la Edad Media predominaba el modelo demonológico a través del cual se concebía a la “persona diferente” (o que presentaba déficits o malformaciones congénitas), como poseída del demonio o por espíritus infernales y era sometida a exorcismo o a la hoguera (oscurantismo psiquiátrico). En general se desconocían factores anatómicos, fisiológicos o psicológicos como génesis de la deficiencia, y centraban el origen en el misterio y la mística. En esta era se resalta el aporte de Hipócrates, Asclepiades y Galeno, iniciadores del naturalismo psiquiátrico y quienes enuncian como génesis de la subnormalidad aspectos intrínsecos al sujeto y no externos a él. Se inicia a partir de esto una re-concepción médica que trae como consecuencia una modificación de actitud con respecto a los “enfermos mentales”. Posteriormente en la Era Institucionalista (Finales del siglo XVIII inicio siglo XIX) nace la educación especial como producto de investigaciones importantes a nivel filosófico, tal como lo hizo Pinel (1745/1826) en Francia, Pestalozzi (1746/1827) y Froebel (1782/1858).

A partir de 1800 comienzan a crearse instituciones fuera de la ciudad, dedicadas a enseñar a personas con retardo mental, ciegas, sordas, dementes y delincuentes, observándose claramente una postura segregacionista.

Aparecen en el panorama otros pensadores como Decroly (1871/1922), con una orientación globalizadora de la educación; María Montessori (1870/1952), con un diseño de programas para los deficientes mentales, que despertaron una posición favorable frente a la educación especial, pero considerando aún a los pacientes como niños eternos.

Era de Las Escuelas Especiales o Era Dual (Finales del siglo XIX- inicio siglo XX). En esta era se configuran la “educación especial” y la “educación regular” como dos sistemas educativos paralelos.

Comienza a darse crucial importancia a la “ciencia de la educación” en la cual se trataba de introducir a los estudiantes en la concepción científica del mundo, y a través de la cual las escuelas iniciaron la adopción de un papel activo en la sociedad, convirtiendo a los educandos en protagonistas de ese cambio social.

A principios del siglo XX, cuando se implantó la educación obligatoria en Europa, también nació la educación especial con el nombre de pedagogía terapéutica. Esta era la respuesta a la preocupación de los gobiernos por los niños con deficiencia mental y necesidades especiales.

Los primeros enfoques para enseñar a los niños especiales venían de modelos biomédicos que clasificaba a los niños según su etiología y características, dándoles tratamientos en centros especializados que estaban prácticamente por fuera del contexto sociocultural.

El niño con necesidades educativas especiales fue atendido en el área biomédica hasta 1968. A partir de ese año el Ministerio de Educación Nacional asume la responsabilidad educativa de esta población, se inicia en el país un proceso de promoción de las personas con discapacidad como sujetos con derechos, con potencial, con posibilidades de desarrollarse.

Sólo hasta la década del setenta se empezaron a proponer normas para atender a las minorías con necesidades especiales desde el campo educativo. Este fue el comienzo de los centros de educación especial los cuales ofrecían programas de formación por fuera del enfoque biomédico.

El Ministerio de Educación también promovió la ubicación de los niños en instituciones de educación especial. En 1970 se crearon los equipos interdisciplinarios de apoyo para facilitar la atención de los niños que estaban asistiendo a las Aulas Especiales. Dichos equipos cada vez

se incrementaban en número, por la gran demanda de atención educativa, generada por la conciencia que empezaban a tomar los padres y madres de familia, de la importancia de la educación en el desarrollo de sus hijos con discapacidad y de las oportunidades que empezaban a crearse.

En la década de los ochenta comenzaron los modelos de integración de los niños al colegio regular, con la idea de terminar con la segregación sociocultural de que eran objeto.

Como lo señala Frostig (1978) “El movimiento de la integración escolar tuvo un gran impulso en los padres de estos niños, quienes buscaban que se les reconocieran sus derechos civiles de pertenecer a la comunidad. Por lo tanto no tenía sentido que sus hijos tuvieran que estudiar apartados de la escuela regular. Los padres también iniciaron la lucha contra la rotulación de los niños con deficiencias y enfermedades, las cuales podían ser la razón por la cual los maestros no luchaban por enseñarles”.

Gracias a las propuestas de integración escolar empezaron a aparecer currículos que respondieran a las capacidades y necesidades de todos los estudiantes. También surgió la necesidad de crear adaptaciones curriculares para casos particulares, las cuales estaban en función del ritmo de aprendizaje de los niños especiales.

Hacia los años noventa se planteó la necesidad de desarrollar programas de integración escolar que permitieran evaluar el rendimiento del niño con respecto de sí mismo y no con respecto a la norma. También se crearon los mecanismos para ofrecer a los maestros y a los estudiantes el apoyo de servicios especializados que garantizaran el éxito de la integración del niño a la educación regular.

Se empezó a legislar al respecto y se propuso la creación de aulas especiales para niños con retardo mental, aulas remediales para los niños con problemas de aprendizaje, dentro de los colegios públicos; y de segregación como los centros de Educación Especial.

La evolución en los conceptos de persona, educación, aprendizaje, desarrollo y el reconocimiento a la diferencia, los ritmos de aprendizaje, entre otros, hicieron que las propuestas referidas a la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales, cambiaran fundamentalmente hacia planteamientos integracionistas que proponen una aceptación de estas personas, por parte de la educación regular.

Luego de 1991, partiendo de la Constitución Política, se empieza a legislar al respecto, se desarrolla la Ley 115 de 1994, con el fin de iniciar el proceso de integración al aula regular como camino al cumplimiento del derecho de igualdad para evitar la discriminación.

Esta propuesta se empezó a desarrollar con la concepción de que cada institución tuviera aulas de apoyo especializado que atendieran las necesidades de cada niño integrado.

Las nuevas concepciones sobre las necesidades educativas especiales colocó a la educación frente a una nueva perspectiva de entender la deficiencia y la sobredotación dando mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso educativo. Reconocer que todas las personas tienen necesidades educativas en algún momento de la vida, cambia la mirada hacia los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, los cuales no deben ser vistos sólo desde la perspectiva de su discapacidad o excepcionalidad. Ello invita a no ser rotulados ni que se les dé un tratamiento especializado único. El reto es buscar la adecuación de las prácticas pedagógicas, dar un nuevo sentido a la organización de los salones de clase, vislumbrar estrategias metodológicas diversas y variadas y en general redimensionar el currículo, para enfrentar las respuestas educativas que demandan grupos heterogéneos de estudiantes.

Desde la nueva concepción de la inclusión, ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales. Desde esta visión el concepto de necesidades educativas especiales se amplía bajo el entendido, que cualquier niño o niña puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas,

el sistema educativo debe proveerles las ayudas y recursos de apoyos especiales para facilitar su proceso educativo. Hasta hace relativamente poco, se consideraba en muchos países, que sólo los estudiantes con algún tipo de "deficiencias" o discapacidad debían recibir educación especial y que la mejor forma de atenderlos era agrupándolos según categorías diagnósticas en escuelas especiales o en aulas diferenciales dentro de la escuela regular, en las que se les brindara una educación adecuada a sus necesidades específicas. En esta concepción subyace la idea que las dificultades que presentan los estudiantes para aprender, ocurren a causa de sus propias limitaciones, sin tener en cuenta el contexto donde éstas tienen lugar y por tanto, pone el acento en identificar el problema y prescribir el tratamiento apropiado.

Indudablemente cuando se aborda la inclusión, se debe pensar en el cambio de mirada hacia el sujeto; un sujeto en su multiplicidad histórica que se constituya en perspectiva del cambio social, presente y futuro, constructor de su historia y un agente de transformación de la misma, un sujeto que se movilice social y políticamente en función de su postura cultural, un ser diverso que responde a esta variedad significativa de cambios.

En un mundo marcado por grandes transformaciones resulta indispensable la recuperación del sujeto desde sus diferentes dimensiones emotiva, afectiva, moral, comunitaria, social, económica, lúdica, estética, ética política, cognitiva, de maduración, etc. para construir una nueva relación con el mundo sin olvidar la importancia del contexto familiar, social, educativo, esto como un conjunto de factores a partir de los cuales los sujetos refuerzan sus vínculos sociales internos y construyen una identidad colectiva que les son propias y que tiende a ser contrastante con su identidad, esto significa que los sujetos conforman una unidad en la diversidad.

Un escenario como el actual en que lo que se ha denominado la globalización tiene tantas expresiones, y "síntomas" se puede deducir que pensar en el sujeto nos aboca a ocuparnos de los procesos educativos que enfrenten la fragmentación del sujeto, donde no se está dispuesto a defender los valores morales y principios, debemos darle respuesta inmediata a este aspecto, y posiblemente de la respuesta puede venir una sociedad organizada y humanista donde se prioriza

la necesidad de trabajar en la construcción de un mundo social, así podremos entender al sujeto como un ser potencial de transformación y cambio.

Según Zemelman (2004), El sujeto deberá ser entonces un sujeto histórico, el cual apunte hacia el cambio social y que día tras día se cualifica dando respuesta a través de sus actuaciones a las exigencias culturales y sociales de su medio. Como portador de un proyecto de una nueva sociedad, el sujeto debe empezar a construir el nuevo sujeto histórico, teniendo en cuenta el aspecto laboral, intelectual y cultural. En estos campos “la diversidad, está constituida por ese vasto universo de organizaciones, redes y culturas urbanas y rurales que se sitúan en las fronteras del sistema de dominación, grupos y tendencias minoritarias excluidas, rechazadas y discriminadas a causa de su origen étnico, religioso, cultural o de sus opciones sexuales y de género” (Rodríguez, 2009).

Cada sujeto desde su unicidad e individualidad, tendrá sus gustos, intereses, necesidades, capacidades y posibilidades de mejoramiento y de esta forma tendrá su propia identidad que lo hace diferente de los demás así este sumergido en grupos sociales con unos imaginarios y simbolismos culturales propios.

En este nuevo escenario, políticamente ahora es un sujeto de derecho, responsable de proteger sus derechos humanos y los de las personas de su entorno, se ha avanzado en aspectos como la igualdad de condiciones en cuanto a que la mujer desde hace algunos años puede votar lo cual antes no podía hacer, aunque son mucho los derechos que siguen siendo vulnerados por la falta de información y de autonomía en la búsqueda de la misma.

El Sujeto debe ser entonces crítico de sí mismo y de su entorno, un sujeto que se pone en reflexividad constante ante los cambios continuos que se presentan en la sociedad. Un sujeto capaz de establecer relaciones humanas y mantener esos lazos. El sujeto es entonces sujeto político, filosófico, psicológico, educable, capaz de respetar desde esas características que lo hacen único y diferente, es decir, capaz de reconocer su propia diversidad y la de los demás.

Esta diversidad vista como la forma de enriquecer la pluralidad cultural, el liderazgo colectivo y el fortalecimiento de las redes sociales, le permite al sujeto dejar atrás su individualismo para pensar en la construcción colectiva de un espacio equitativo para todos.

Esa apreciación del ser humano como diverso, permea las diferentes disciplinas que tienen que ver con el ser humano como es la socio-antropología, la psicología, la antropología, la educación, la cual empieza a reconocer los diferentes procesos de aprendizaje y desarrollo, de sus estudiantes y la responsabilidad de la pedagogía para responder y apoyar esas diferencias. Las instituciones educativas deben realizar procesos de re-significación; y así mismo re-significar su discurso, un discurso donde las diferencias entre los seres humanos se convierta en un potencial para un grupo, la escuela de hoy debe satisfacer las necesidades de la población heterogénea que día a día incursiona en ella, esta debe velar por que la enseñanza se adecue a las necesidades y/o capacidades de los alumnos, en este sentido es la pedagogía la llamada a transformarse, crear ambientes flexibles, abiertos y dinámicos, que finalmente es lo que la educación inclusiva requiere, pues las prácticas tradicionales han perdido eficacia con los nuevos paradigmas educativos.

En este sentido la diversidad de los alumnos nos está planteando nuevos retos y especialmente al sistema educativo, es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad las instituciones y los docentes. Esta situación obliga a cambios radicales para que los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, desarrollen sus capacidades, sociales, intelectuales y personales.

La inclusión nos debe llevar a cuestionar y a cambiar los modos de pensar y actuar; la inclusión está introduciendo nuevos valores a los estilos de vida, como diversidad, igualdad y equidad, acompañados por el derecho de participación, principios primordiales que subyacen en todo proceso inclusivo.

Igualmente la inclusión es considerada posibilidad, que permite avanzar hacia una nueva imagen de la escuela como comunidad social, educativa, y de aprendizaje basada en la participación de todos los sujetos, desarrollando procesos que eviten las barreras que conducen a

la exclusión educativa y social de determinadas personas, donde se entiende las diferencias humanas como oportunidad y un valor agregado, determinando así una nueva forma de entender las prácticas educativas enfatizando en la igualdad de todos los seres humanos.

Existen cuatro ejes importantes en los que se debe soportar la educación inclusiva: la inclusión como un derecho humano, la inclusión como vía para garantizar la equidad en educación, ser formado junto a sus iguales, asegurar el desarrollo de la inclusión.

LAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACION INCLUSIVA

Las escuelas que desarrollan prácticas inclusivas cuentan con unas características específicas que definen a las instituciones educativas desde la filosofía de la inclusión, Según Hopkins, West y Ainscow (2001) han propuesto tres aspectos que son importantes cuando se desarrollan prácticas de inclusión que atienden a la diversidad: condiciones externas, condiciones de centro, condiciones de aula.

Estos hacen referencia a que cualquier proceso de mejora que se produzca en la institución educativa debe tener un impacto en el aprendizaje, en la comunidad educativa que es el centro y el aula que tiene que ver con el aprendizaje del estudiante.

Las organizaciones educativas pueden actuar comenzando a repensar y re-estructurar la escuela recociendo las características internas y del aula. Todo proceso de cambio que está orientado a la mejora tiene un componente personal (aula) e institucional. En síntesis cualquiera que sea, el cambio, el impacto lo debe tener en el aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera cuando se habla de educación inclusiva se enfatiza en la idea de una educación de calidad para todos los estudiantes, más allá del derecho que todos tienen de aprender, se destaca el derecho de que todas las personas tiene de pertenecer a un aula, escuela, sociedad. Y en este sentido la escuela será como lo plantea Henry Giroux citado en las prácticas pedagógicas en el aula (2006), más que un espacio de formación de personas, es un espacio que

reproduce principios, valores y privilegios, donde juega un papel importante las relaciones sociales y el respeto por la singularidad del otro.

Una escuela que se considere incluyente deberá procurar por realizar procesos de mejora continua que se vean reflejados en los aprendizajes de los estudiantes, la visión institucional deberá ser incorporada por todos los miembros de la comunidad educativa, se deberán promover procesos de investigación y autoevaluación aspectos que deberán ser de manera participativa, es así como la inclusión se convertirá en un estilo de vida.

Un factor clave para la organización interna de una institución educativa es el liderazgo, los líderes pueden tener una visión amplia de la institución, permiten la construcción de un consenso, y la creencia de que el liderazgo es una función compartida. Los estudios más recientes sobre el liderazgo en las escuelas según Ainscow (2001) tienden a dejar de identificar esta función exclusivamente del equipo directivo y empiezan a tratar de extender el liderazgo a todos los ámbitos de la comunidad escolar, ya que es una forma de tener a toda la comunidad comprometida, con buenas relaciones entre los colegas fomentando una cultura de colaboración, y finalmente el profesor reflexiona individualmente sobre su propia práctica.

Una de las características más relevantes que han caracterizado las escuelas con prácticas incluyentes son la colaboración, el currículo flexible, actitudes y lenguaje de los profesores, relaciones con la comunidad educativa, las reflexiones pedagógicas, compromiso de las familias, liderazgo, todas estas prácticas inclusivas mejoran la respuesta que se les da a los alumnos. En ciertas ocasiones la actitud y disponibilidad de los profesores para hablar, compartir ideas, trabajar conjuntamente, va a determinar el éxito o fracaso del proyecto de mejora. Por lo tanto la estrategia debería ser ayudar a los docentes a crear un discurso y un lenguaje, sobre y para la enseñanza, mejorando su práctica tanto en el aula como en la institución educativa y ellos mismos como profesionales llegando hacer prácticos, reflexivos, y críticos. Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, la responsabilidad de la institución educativa a través de las prácticas institucionales y de aula, deben ser asumidas según Gutiérrez (2009), como una construcción desde el plano histórico, social y político, para recuperar y resignificar el contexto como un espacio particular heterogéneo

Por otro lado está el PEI que es el signo de identidad de las instituciones educativas y que en definitiva se debe asumir colaborativamente por toda la comunidad educativa, es el reto que se debe tener en cuenta en las escuelas que tratan de iniciar y desarrollar procesos de mejora para responder a la diversidad.

El currículo debe considerarse algo más que un conjunto de objetivos, contenido, metodologías y evaluación. Un currículo inclusivo, que es sensible a la diversidad educativa, es crucial para favorecer el aprendizaje y pertenencia de todos los estudiantes. Algunas de las características que debe tener un currículo inclusivo son las siguientes: Plantear un currículo común, flexible, diverso, comprensivo y transformador (escuelas que se comprometan con la filosofía inclusiva). Contemplarse el currículo como un esfuerzo global (colaboración y cooperación). Vincular el currículo al contexto (cercano a los problemas reales de los estudiantes, contexto familiar y social). Asegurar que el currículo sea actual (al día con las necesidades de la sociedad). Adaptar los elementos del currículo, favoreciendo un enriquecimiento y progreso del currículo (primero idea de diversidad y después descender al análisis individual). Asegurar un currículo atento a la diversidad (recoger y apreciar toda la diversidad, género, origen social, cultural, capacidad etc.), Permitir el acceso a todos los estudiantes al currículo (garantizar el acceso de todos los estudiantes al mismo currículo pero diferenciado)

Las instituciones educativas que se encuentre desarrollando prácticas inclusivas, puede ayudar a mejorar otras organizaciones educativas. Estas condiciones si se conocen y comprenden sirven de orientación a aquellas instituciones que se encuentran en proceso y que buscan enfrentarse a los nuevos retos que la educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan.

La escuela debe atender adecuadamente las necesidades individuales, la diversidad no debe ser un obstáculo para que la escuela de una respuesta a las necesidades que esas condiciones generan.

Las instituciones que desarrollan prácticas inclusivas permitirían estar hablando de educación de calidad, entendida ésta como una escuela para todos en tanto debe favorecer a todos los estudiantes.

Dentro de este ambiente de cambios, se debe tener en cuenta una nueva organización del aula que se concibe como un espacio social y didáctico inclusivo que refleja la cultura, valores y metas de la escuela. Cada profesor organizará su aula, posiblemente, de forma diferente a la de compañeros cercanos. Hay que tener muy claro, por lo mismo, que no existe una escuela inclusiva ideal.

El propósito de cambiar las prácticas del aula para dar respuesta a la diversidad lleva implícito las siguientes caracterizaciones:

- Es vital partir del conocimiento que la escuela ha construido a lo largo de su historia, cuáles son las prácticas que los profesores han desarrollado en el aula lo cual debe ser sistematizado
- Todas esas diferencias tanto de los profesores como de los estudiantes deben ser vistas como una posibilidad para que todos se enriquezcan fomenten la aceptación y reconocimiento en los diferentes procesos de aprendizaje.
- Se debe hacer un análisis consciente de cuáles son las acciones que en la escuela se practican y que las llevan a ser excluyentes, estas deben ser reconocidas y visualizadas y determinar su verdadero impacto.
- Aprovechar las diferencias de los estudiantes en tanto los profesores deben partir de la idea de que todos los estudiantes son capaces de aprender.
- Se debe fortalecer un ambiente de confianza, es importante que el profesor le transmita confianza a todos sus estudiantes aspecto que favorecerá la confianza entre pares.

- Promover un ambiente de cooperación entre los estudiantes y los profesores característica principal de un aula inclusiva. Ayudando a valorar las diferencias y propiciar el respeto mutuo.
- Los docentes deben ser creativos en sus procesos de enseñanza, que utilice métodos diversificados, evaluación formativa, la conexión de recursos y actividades, el aprendizaje cooperativo, el auto aprendizaje y la autonomía del estudiante, etc. son recursos posibles en las aulas y que adecuadamente utilizados ayudan a construir procesos de enseñanza –aprendizaje para todos.
- Crear un ambiente de colaboración entre el profesorado: compartir entre los profesores un lenguaje que favorezca los procesos de inclusión, con el fin de impulsar la educación de todos los estudiantes de la escuela.
- La colaboración activa de las familias y la comunidad en general es uno de los aspectos fundamentales en los proceso de inclusión.

Una escuela que desarrolle prácticas inclusivas tiene que tener una revisión interna de lo que es y lo que hace la escuela, para saber cuáles son sus necesidades y en que acciones se debe involucrar para construir una comunidad inclusiva y para que se dé una comunidad inclusiva se debe tener un verdadero cambio de cultura.

LA CULTURA EN LA EDUCACION INCLUSIVA

La cultura se puede evidenciar en diferentes formas de expresiones, comportamiento, puntos de vista, creencias, idiosincrasias, etcétera que determinan los patrones de cultura que se manifiesta en el entorno inmediato en que se está inmerso.

Según la UNESCO en la (Declaración de México 1982), la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los

valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

Andy Hargreaves (1995), considera que la cultura escolar se compone de dos ejes básicos: el contenido y la forma. El primero lo complementan las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas por una misma cultura, mientras que la forma, la sustentan los modelos de relación y maneras propias de asociación de los integrantes de esas culturas.

Hargreaves señala que en el afán de las instituciones por mejorar su capacidad de coordinación a través de la colaboración, existen cuatro tipos de cultura escolar: individualismo fragmentado, balcanización, colegialidad impuesta y colaboración auténtica. Para el autor, las escuelas se caracterizan por presentar dos de estos tipos: el *individualismo fragmentado*, que se refiere al aislamiento en el que trabajan los docentes y la *balcanización* en la que un subgrupo de profesores compiten entre sí a la hora de tomar decisiones o promover acciones importantes. Hargreaves establece que dentro de las instituciones también se evidencia la *colegialidad impuesta*, caracterizada por contactos no deseados entre profesores, que son de pocos espacios y que no generan resultados positivos. Lo que se debe buscar es constituir en las instituciones educativas la cultura colaborativa, que en su medida deben ser profundas, personales y duraderas. Estas son culturas que ayudan a mejorar el ambiente escolar.

Desde la atención a la diversidad se hace necesario un cambio en los procesos sociales y educativos que conlleven a una cultura social y educativa de la diversidad, a partir de la edificación de ideas sobre el cambio social, y en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad, comenzando desde la cultura institucional, teniendo en cuenta todos los miembros de la comunidad educativa.

La cultura de la diversidad es un discurso que trascenderá la filosofía de la normalización siempre y cuando la sociedad sea éticamente madura como para comprender que todas las

personas son diferentes y que cada cual ha de tener la misma oportunidad que el resto de la humanidad de vivir su propia vida con dignidad.

A pesar de los trabajos adelantados con procesos de inclusión educativa la cultura de la diversidad ha entrado someramente a la escuela, lo que exige un compromiso para elaborar y difundir conocimientos articulados y correctos sobre la diferencia étnica, cultural, situación de discapacidad, raza, religión, entre otras, tomando la escuela como mediadora de transformación social ya que creo que debe ser determinada más que como un sistema como un macro-sistema que direcciona otros procesos ocurridos en la sociedad, atendiendo las necesidades que los niños, niñas y jóvenes presentan.

Para esta transformación que se plantea, se sabe incorporar estas nuevas formas de pensar y actuar, de sentir y convivir empezando por nosotros mismos como agentes educativos (educadores), ya que partiendo de esa auto-referencia los demás a quienes se intervienen constantemente (estudiantes, padres de familia, demás docentes, comunidad en general) decidirán aceptar o modificar sus acciones para participar en esa transformación, ya que yo puedo mostrar por mi mismo como el cambio favorece pero no puedo obligar al otro a que cambie, sino que debe ser el mismo (el otro) quien decida incorporar a sus acciones el respeto a la diferencia, que implica el reconocimiento de ser diverso, teniendo en cuenta la tolerancia como el valor esencial que necesita para la cultura de la diversidad.

En definitiva, se trata de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales todos puedan lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante en este caso el aula regular, pero siempre respetando la diferencia. Una primera acción ha de ser reflejar dicha diversidad en la estructuración del cuerpo docente. El docente debe ser consciente de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, ni a las necesidades, deseos y aspiraciones de esos grupos. La cultura escolar depende estrechamente de las personas que constituyen la Comunidad educativa, pero también del entorno en que se encuentra la institución.

Se debe manejar entonces este binomio de educación y cultura en toda la vida escolar, tanto fuera como en el entorno institucional. La cultura, intencionada o inintencionadamente, penetra en el educando a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también por medio de las relaciones personales (sociedad). Habrá pues que cuidar estas dos grandes manifestaciones de la cultura escolar, de manera que confluyan hacia un único fin: la formación integral.

Considerando que la cultura escolar se debate permanentemente entre dos tendencias: la estabilidad y el cambio (proceso sistémico), cualquier institución educativa que aspire a transformarse positivamente debe ser consciente de que las mudanzas han de afectar a la cultura, pero en este caso la afectación no debe ser tomada en sentido negativo sino positivo ya que la cultura para diversidad abarca a TODOS y a su adecuada atención.

Las instituciones educativas actuales deben avanzar hacia una cultura que enfatice el valor de la comunidad. Aunque parezca una utopía, se requiere construir instituciones educativas presididas por la comunicación, la colaboración, el respeto, las relaciones personales, entre otras, en las que cada miembro sienta que se encuentra en su terreno. La personalización únicamente es posible en comunidad.

Según Hargreaves 1996, entre los factores del contexto escolar que sostienen el compromiso están la retroalimentación positiva de sus colegas (docentes), trabajar con los padres de familia para promover el cambio, compartir valores educativos en el centro de trabajo, los alumnos y alumnas en clase y los ambientes de trabajo dinámicos. Por otro lado, los factores del sistema que parecen ser los más significativos en disminuir los niveles de compromiso del docente son: las iniciativas que aumentan las tareas burocráticas, el recorte de recursos, reducción de la autonomía en el aula y sentido de acción. Los factores personales que reducen el compromiso de enseñar son los relacionados con las etapas y eventos de la vida, el declive en la salud o los niveles de energía.

Para que se haga evidente una cultura de la diversidad se hace necesario ejecutar transformaciones en el sistema social y educativo, cambio estructurado desde la calidad de las relaciones –comunicaciones- que demuestren respeto, tolerancia, solidaridad, aceptación a la

diferencia; donde sea el propio docente quien empiece por cambiar su manera de comunicación para que así los otros lo hagan, al asegurar las prácticas entorno a la atención de la diversidad que se establecen tanto dentro como fuera del centro educativo.

Se debe vincular entonces, más estrechamente el sistema escolar con el entorno sociocultural haciéndolo participe de la actividades educativas, que conlleven a una sociedad más solidaria, justa, tolerante, libre en definitiva más humana.

El desarrollo concebido como la posibilidad de poseer libertades políticas, económicas, educativas y de condiciones ambientales que fortalezcan el desarrollo del ser humano, hace entonces necesario que desde lo público se planten políticas que propicien el desarrollo.

LAS POLÍTICAS EN LA EDUCACION INCLUSIVA.

En este sentido las políticas públicas deberán ser formuladas desde los principios y marcos de acción que se establezcan para alcanzar determinados fines de desarrollo y progreso de un país. Estas se deben alimentar de las leyes que se establecen al respecto y responder a los planes de desarrollo, los presupuestos, los tratados internacionales y demás mecanismos que reflejen la intencionalidad y la acción de los dirigentes del país sobre el tema objeto de política. Se asume que en una sociedad democrática, los actores responsables de la formulación de política pública deben realizar una construcción social, es decir, con la participación de diversos grupos (partidos políticos, congreso, gobierno, poder judicial, sindicatos, gremios, etc.) reflejando más que una política de gobierno, una política de Estado, en donde el bien común prevalece sobre interés particular.

Las políticas públicas educativas en concordancia se orientan entonces a definir los principios y las orientaciones de acción para el quehacer político-educativo de un país. De esta manera este campo del conocimiento se orienta a considerar la política como garante de un derecho del ser humano: el derecho a recibir educación de calidad y pertinencia, pero también tiene que ver con la organización del Estado para responder a este derecho. (Jiménez, 1999).

Es así que la política pública apunta a orientar la acción en problemas determinantes de la educación: la cobertura, la calidad, las oportunidades o equidad social, pero también a la descentralización, financiación y estructuración del sistema. En Colombia en las últimas décadas la política orientada a solucionar los problemas de poblaciones con características especiales o menos favorecidas, como por ejemplo, la política de inclusión ha tenido gran auge.

La revolución Educativa dentro de sus planteamientos establece que se debe dar prioridad a la población en situación de vulnerabilidad, esto implica que las instituciones educativas deben resignificarse y transformar sus políticas de atención. La escuela debe ser un medio donde se favorezca la igualdad de oportunidades para todos, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales. La escuela debe ser el espacio privilegiado, en que todos aprendan a convivir con los otros, y en que cada uno tiene la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje, lo anterior implica necesariamente, el desarrollo de un conjunto articulado y coherente de políticas referidas, entre otros aspectos, a una propuesta curricular pertinente y relevante inscrita en una visión compartida, que facilita el diálogo entre los diferentes niveles educativos; estrategias pedagógicas variadas.

Las políticas educativas se operacionalizan de dos maneras según Jiménez (1999: 83): “Descubrimos la importancia de los dos grandes instrumentos que se utilizan en política educativa para llevar a la práctica las decisiones: la legislación y la actividad proyectiva de planeamiento; son las herramientas más determinantes...a la hora de codificar la realidad social de las políticas”.

La política pública en abstracto no puede ser criticada; nadie puede negar la importancia de establecer criterios de cobertura o mejoramiento de la pedagogía y la didáctica en la escuela o la necesidad de que la educación sea pertinente; sin embargo, la crítica proviene de la manera como se formula esta política y muchas veces se pone al servicio de intereses grupales.

Las políticas públicas en educación deberán apuntar al desarrollo del país, a la integración con la cultura, la economía y en general con la sociedad, la política tiene que ver con la

concepción de desarrollo de país la cual tiene fuerte incidencia sobre la política pública en educación.

Los principios básicos que deben orientar la política educativa para los niños, las niñas y los adolescentes en situación de vulnerabilidad, son los mismos que orientan la política para cualquier niño. Estos principios están consagrados en las leyes internacionales de Derechos Humanos y más particularmente en la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta Convención tiene gran relevancia dado que ha sido ratificada casi universalmente. El eje central de la Convención es que consigna a los niños, todos los niños, como sujetos de derecho, lo que implica un cambio sustantivo en la relación entre los niños, el mundo adulto y el Estado. El hecho que los niños, las niñas y los adolescentes sean titulares de derecho hace necesario implementar cambios legales, institucionales y culturales para que estos derechos sean efectivamente respetados y puedan ser exigidos.

La educación inclusiva es una política que se materializa en estrategias de ampliación de acceso, permanencia, promoción y educación pertinente y de calidad, y el mejoramiento de la eficiencia. Por lo tanto, el denominado "programa de educación inclusiva" es una actividad articulada a la política de mejoramiento de la calidad desde los planes de apoyo al mejoramiento. Su fundamento es reconocer que en la diversidad cada persona es única y que la educación inclusiva es el vehículo para alcanzar la meta de educación para todos. La educación de calidad se puede alcanzar cuando absolutamente todos los miembros de la comunidad sin tener en cuenta su procedencia, situación social, económica o cultural, puedan contar con las mismas oportunidades y los mismos derechos que los demás.

La idiosincrasia de los grupos humanos implica que cada subcultura mire una misma situación desde diferentes ópticas; la educación inclusiva debe estar diseñada para que el educador este lo suficientemente formado y se pueda adaptar a la forma de ver y entender de cada uno de ellos, y no que pretenda que ellos se adapten a su forma de ver y entender el mundo.

En el país las políticas educativas exigen que los colegios públicos y privados permitan el acceso de los estudiantes independientemente de las condiciones que los caracterizan La

educación inclusiva es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, culturales, cognitivas y sociales. Este enfoque parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran.

Las políticas que han guiado la educación inclusiva, ósea una educación para todos son: la Constitución política de Colombia de 1991, artículo 13 se menciona que todas las personas somos libres y nacemos con los mismos derechos, oportunidades sin ningún tipo de discriminación, el estado es el encargado de tomar las medidas para que todos seamos iguales y así mismo favorecer a los grupos marginados y discriminados, Posteriormente en el año de 1994 se plantea la Ley general de educación (Ley 115), que menciona en los artículos 46 al 49 que la educación a personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, con capacidades intelectuales excepcionales se debe dar en las instituciones regulares, el decreto 2082 en el año 1996, la resolución 2565 de octubre del año 2003 establece los parámetros y criterios del servicio educativo a la población con NEE. En esta se especifica las condiciones en las se deben encontrar las instituciones para poder brindar una educación pertinente y adecuada a las personas con NEE, el Plan sectorial 2006 – 2010: sirve como pilar fundamental para sostener las cuatro políticas fundamentales las cuales son: cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia, los lineamientos de políticas para la atención educativa a poblaciones vulnerables y el Decreto 366 del año 2009 esta reglamentando la organización de los apoyos pedagógicos para la atención a las personas en situación de discapacidad y con talentos excepcionales. Si analizamos el verdadero sentido de las políticas que en Colombia se han desarrollado en los últimos años, podemos observar que se argumentan bajo el criterio que, todos somos iguales y tenemos los mismos derechos en la sociedad y que nadie debe de ser discriminado por sus condiciones físicas, mentales, religiosa, culturales.

2.2 HIPÓTESIS

El proyecto Caldas camina hacia la inclusión moviliza las instituciones hacia la inclusión, expresándose especialmente en el componente de gestión administrativa.

2.3. VARIABLES

VARIABLE PREDICTORA: la implementación de la política de inclusión a través de proyecto Caldas camina hacia la inclusión.

VARIABLE CRITERIO: Los resultados alcanzados en la aplicación del índice como expresión de la capacidad institucional de los 34 establecimientos educativos en que funciona el proyecto Caldas camina hacia la inclusión.

2.4 CATEGORÍAS TEÓRICAS.

La Cultura escolar

Las Políticas incluyentes

Las Prácticas incluyentes. (Familias, profesores, estudiantes, directivos)

III CAPITULO

MARCO METODOLOGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO

La presente investigación está diseñada desde un enfoque mixto, el cual permitió combinar dos enfoques fundamentales, una aproximación con pretensión objetivista (evaluación haciendo uso del índice de inclusión como instrumento para valorar los resultados alcanzados por las instituciones educativas en las que se viene implementando el proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión), y una con pretensión no objetivista (comprensiva) en la que se intentó recuperar la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias.

Un primer momento de corte cuantitativo donde el instrumento de investigación fue el índice de inclusión, el cual se le aplicó a 34 instituciones educativas de Caldas, y la población objeto fueron padres, estudiantes, Docentes y directivos, este instrumento permitió identificar el desarrollo escolar inclusivo a cada una de las instituciones. Utilizando un diseño *expost facto*.

Un segundo momento de corte cualitativo el cual permitió dotar de sentido los datos obtenidos en el índice de inclusión, estos procesos se hicieron a través de la realización de grupos focales con padres, docentes, estudiantes y directivos. Las discusiones teóricas en dichos grupos giraron en torno a tres categorías prácticas, políticas y cultura escolar. Esto permitió entonces comprender la experiencia de los actores sociales en el trayecto histórico de implementación del proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión. En su interior se operó como una micro-etnografía. Para ello se hizo uso del software Atlas Ti con la intención de reconocer las categorías emergentes, y poder desde allí realizar la interpretación que permitiese elucidar los sentidos constituidos por los actores sociales.

3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTO

La técnica utilizada para la determinación de los resultados obtenidos por las instituciones educativas participantes en el proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión es la encuesta, y el instrumento es el cuestionario del índice. (Ver Anexo 1).

En el segundo momento, cualitativo, la técnica para la recogida de datos fue el grupo focal y el instrumento empleado fue el cuestionario inicial que sirvió de base para los facilitadores en el grupo focal.

3.3. PROCEDIMIENTO

Primera fase: Se aplicó el índice de inclusión estructurado desde las 4 áreas de gestión a padres de familia, estudiantes, docentes y directivos de las 34 instituciones del departamento de Caldas.

Segunda Fase: se analizaron los resultados arrojados en la aplicación del índice de inclusión mediante la interpretación de datos estadísticos cuantitativos y cualitativos utilizando para ello el software eviews versión 6.0-

Tercera fase: Se realizaron 3 grupos focales en los municipios de Chichiná, Filadelfia y Aguadas con el fin de Identificar y analizar el sentido constituido por los actores (padres, docentes, estudiantes, administrativos) en torno a la cultura, las prácticas y las políticas inclusivas.

IV CAPITULO RESULTADOS

4.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS: ANALISIS DE PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LAS INSTITUCIONES EN EL INDICE DE INCLUSIÓN.

La educación inclusiva se enmarca en el concepto de una escuela para todos, lo que se quiere significar con ello, es que la escuela debe dar respuestas eficaces a la diversidad de los estudiantes, permitirles no solo acceso a la institución si no también darles respuesta a través de una educación con equidad y con calidad.

La educación inclusiva es un tema que se ha venido trabajando a nivel mundial el cual se da como una forma de responder en contra de la segregación de los sujetos y especialmente en el contexto educativo y además brindar espacios de reflexión a las instituciones en tanto no se puede seguir actuando como escuelas frontales basadas solo en el docente y desconociendo los contextos reales de los estudiantes, la inclusión está haciendo un llamando a las instituciones a cambiar su discurso educativo, a re-significar sus Proyectos educativos institucionales, a desarrollar un cambio social y un nuevo sentido de comunidad.

En este sentido se diseña una herramienta denominada Índice de Inclusión es una herramienta de autoevaluación creada en marzo del año 2000 por Tony Booth y Mel Ainscow, el índice de inclusión es un conjunto de materiales que están especialmente diseñados para que las instituciones educativas se sientan apoyadas en el proceso de transformación a escuelas inclusivas. El Índice puede ser adaptado según el contexto y está diseñado con el propósito de romper las barreras para el aprendizaje y la participación.

“El Índice se constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva” (2002). Para realizar adecuadamente este proceso la escuela debe constituir un grupo de coordinación, el cual trabaja de la mano con el personal de la institución, el consejo estudiantil, los alumnos y las familias. Ellos se encargan de analizar aspectos de la escuela que limiten un adecuado desarrollo

institucional, e identifican las barreras de aprendizaje o participación que puedan existir dentro del plantel.

El proceso está apoyado en una serie de preguntas que son debidamente analizadas por cada institución, con el fin de establecer la situación actual en la que se encuentran con referencia a la inclusión educativa. De esta manera la escuela encontrará fortalezas y debilidades que hagan de su camino un éxito para el desarrollo y la participación de todos los integrantes de la institución.

En Colombia el Índice fue retomado por el MEN para ser contextualizado, teniendo en cuenta los intereses, necesidades y potencialidades del país. Para tal fin en el tecnológico de Antioquia a través de un proceso de investigación se desarrolla la re-significación del índice, inicialmente lo aplica como originalmente surge INDEX FOR EXCLUSION, el cual se apoya en tres dimensiones cultura, políticas y prácticas, una vez analizado este proceso se determino que esta herramienta no se ajustaba a las necesidades e intereses de las instituciones educativas Colombiana, en tanto el Ministerio estaba trabajando la guía de mejoramiento institucional (guía34) con el fin de favorecer la mejora continua de las instituciones educativas, por tal motivo se decide que el índice para Colombia se debe trabajar desde los cuatro componentes de gestión: Gestión directiva, gestión académica, gestión de comunidad, gestión administrativa. La decisión se toma con el fin de no duplicar esfuerzos y no desgastar las instituciones en procesos de autoevaluación.

Esto llevó a la elaboración del instrumento utilizado para valorar el índice de Inclusión (Ver anexo 1). Los puntajes obtenidos por las instituciones luego de aplicado el cuestionario fueron:

Tabla 1 Resultados del Índice de Inclusión

MUNICIPO	INSTITUCION EDUCATIVA	RESULTADO GLOBAL	ESTUDIANTES – PADRES						DOCENTE – DIRECTIVOS – OTROS											
			G. DIRECT		G. ACAD		G. COMUN		G. DIRECT			G. ACADEM			G. AD/TIVA			G. COMUN		
PACORA	ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN JOSE	3,43	3,31	3,52	3,24	3,37	3,02	3,26	3,56	3,83		3,58	3,90		3,58	3,66		3,28	3,70	
ARANZAZU	ESCUELA NORMAL SAGRADO CORAZON PIO XI	3,24	3,20	2,93	3,07	2,56	3,10	2,80	3,45	3,57	3,40	3,32	3,51	3,43	3,27	3,56	3,36	3,18	3,43	3,26
		3,33	3,66	3,32	3,65	3,16	3,22	2,76	3,39	3,20	3,68	3,04	2,53	3,90	3,41	3,05	3,83	3,24	3,30	3,63
LA DORADA	COLEGIO RENAN BARCO	2,87	3,61	3,65	3,51	3,60	3,51	3,50	2,69	2,64		2,55	2,20		2,45	2,37		2,29	2,21	
	COLEGIO EL CARMEN	2,77	2,84	3,26	2,65	3,28	2,87	2,49	3,05	4,00		2,90	4,00		2,77	4,00		2,61	4,00	
NEIRA	INSTITUTO NEIRA	2,49	2,49	2,92	2,00	2,49	1,95	2,31	3,07	2,20		2,94	1,79		3,25	2,53		2,97	1,90	
SUPIA	INSTITUTO FRANCISCO JOSE DE CALDAS	2,97	3,23	3,39	3,37	3,27	2,38	2,80	2,82	2,33		2,15	3,43		2,23	3,18		1,88	3,10	
RIOSUCIO	COLEGIO INSTITUTO CULTURAL RIOSUCIO	2,84	2,92	3,12	2,64	2,87	2,54	2,79	3,20	3,32	3,00	3,02	2,79	3,00	3,00	2,88	3,00	2,94	2,53	2,00
	NORMAL SAGRADO CORAZON	2,93	3,45	3,55	3,30	3,25	3,21	3,14	3,11	3,40	2,77	2,85	3,29	2,40	2,95	3,37	2,53	2,38	2,80	1,55
VICTORIA	INSTITUCION EDUCATIVA SAN PABLO	3,04	3,01	3,19	2,80	3,11	2,91	2,02	3,11	3,19		2,99	3,12		2,70	3,14		2,47	2,67	
ANSERMA	COLEGIO DE OCCIDENTE	2,62	2,69	3,03	2,12	2,61	2,06	2,74	2,41	2,73	3,16	2,34	2,50	2,95	2,47	2,67	3,24	2,03	2,43	2,67
	NORMAL REBECA SIERRA	2,34	2,73	3,11	2,47	2,85	2,27	2,60	2,23	2,59	2,22	2,35	2,51	2,21	2,26	2,91	1,83	1,45	1,90	1,68
ARAUCA	INSTITUTO MONSEÑOR ALFONSO DE LOS RIOS	2,94	3,17	3,17	2,67	2,74	2,78	2,74	2,98	2,97	2,75	2,99	3,27	3,07	3,03	3,33	3,13	2,67	3,35	2,45
PALESTINA	COLEGIO SAGRADA FAMILIA	3,36	3,65	3,48	3,49	3,23	3,77	3,40	3,29	3,27		3,31	3,43		3,24	3,21		3,11	3,20	
NORCASIA	COLEGIO MIXTO SAN GERARDO MARIA MAYELA	2,99	2,31	3,03	3,11	3,05	2,89	2,97	2,84	2,72		2,98	2,93		3,10	3,00		2,89	3,15	
SALAMINA	COLEGIO SARA OSPINA GRISALES	3,02	3,52	3,73	3,09	3,51	3,18	3,34	3,10	2,63	3,00	2,47	2,39	3,00	3,27	2,33	3,00	2,98	2,23	3,00
LA MERCED	COLEGIO MONSEÑOR ANTONIO JOSE GIRALDO	2,38	2,54	2,86	1,86	2,30	1,94	2,10	2,76	2,62	1,80	2,72	2,44	2,00	2,87	2,78	2,00	2,77	2,42	3,00
CHINCHINA	COLEGIO BARTOLOME MITRE	2,71	2,39	3,36	2,34	3,15	2,16	3,01	2,80	3,10		2,75	2,80		2,75	2,86		2,43	2,87	
MANZANARES	NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO	2,65	2,88	3,11	2,39	2,61	2,40	2,57	2,57	2,80	4,00	2,57	2,66	3,00						
VILLAMARIA	SAN PEDRO CLAVER	3,13	3,24	3,52	2,93	2,31	3,11	3,28	3,26			3,18			3,10			2,89		

	SANTA LUISA DE MARILLAC	3,05	3,50	3,62	3,32	3,28	3,59	3,58	2,98	2,94	2,86	2,75	3,08	2,66	2,73	3,02	2,79	2,60	2,53	2,61
MARQUETALIA	INSTITUTO JUAN XXIII	2,75	3,15	3,12	2,74	2,73	2,67	2,68	2,71			2,45			2,70			2,43		
	NORMAL LA CANDELARIA	2,42	2,39	3,13	2,55	2,77	2,70	2,81	2,66			2,43			2,59			2,36		
SAMANA	INSTITUTO INTEGRADO SAN AGUSTIN	2,57	3,01	3,26	2,66	3,28	2,53	2,49	2,48	2,80		2,50	2,50		2,50	2,83		2,28	2,43	
PENSILVANIA	N. NUESTRA SEÑORA DE LA PRESENTACION	2,84	3,13	3,15	2,78	2,76	2,58	3,02	2,90			2,85			2,73			2,59		
FILADELFIA	I.E. FILADELFIA	2,27	2,42	2,19	1,85	1,97	1,76	1,97	2,73	2,77	3,00	2,03	2,40	2,00	2,29	2,63	2,00	1,85	2,45	2,00
MARMATO	I.E. MARMATO	2,94	3,81	3,48	3,52	2,61	3,30	3,31	2,76	2,62		2,58	2,44		2,61	2,78		1,86	2,42	
MARULANDA	EFREN CARDONA CHICA	2,61	2,89	2,95	2,69	2,71	2,74	2,73	2,89	3,00		2,60	3,00		2,40	2,00		2,00	2,00	
RISARALDA	MARIA INMACULADA	2,67	2,59	2,99	2,65	2,54	2,49	2,72	2,91	3,00	3,00	2,83	2,76	3,00	2,81	2,72	3,00	2,43	2,33	3,00
SAN JOSE	SANTA TERESITA	2,84	2,31	3,13	2,88	2,82	3,40	2,99	2,60	2,68	3,30	2,28	2,18	3,36	2,49	2,34	3,58	2,46	2,10	3,13
VITERBO	I. E. LA MILAGROSA	2,67	2,90	2,81	2,45	2,66	2,81	2,84	2,86	2,83	2,60	2,65	2,46	2,30	2,77	3,15	2,44	2,56	2,58	2,23
BELALCAZAR	CRISTO REY	2,57	3,03	3,18	2,21	2,89	2,03	2,85	3,06	2,63	3,00	2,97	2,93	2,00	3,05	2,33	3,00	2,66	2,23	2,00
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA	3,90	3,87	3,90	3,83	3,88	3,84	3,87	3,92	3,87	3,95	3,88	3,93	4,00	3,92	3,91	4,00	3,88	3,83	4,00
	LICEO CLAUDINA MUNERA	2,97	3,46	3,39	3,39	3,35	3,23	3,12	2,06	3,06	2,21	2,33	3,17	2,74	2,70	3,33	3,19	2,22	3,03	2,42

Luego las puntuaciones obtenidas clasificadas según el tipo de informantes, y según fuese la más alta o más baja se expresa de la siguiente manera:

Tabla 2 Puntuaciones menor y mayor según informante

MUNICIPIO	INSTITUCION EDUCATIVA	MENOR	MAYOR	
FILADELFIA	I.E. FILADELFIA	2,27		Resultado Final
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		3,90	
SAN JOSE	SANTA TERESITA	2,31		G. Directiva-Estudiante
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		3,87	
FILADELFIA	I.E. FILADELFIA	2,19		G. Directiva-Padres
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		3,90	
FILADELFIA	I.E. FILADELFIA	1,85		G. Académica-Estudiante
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		3,83	
FILADELFIA	I.E. FILADELFIA	1,97		G. Académica-Padres
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		3,88	
FILADELFIA	I.E. FILADELFIA	1,76		G. Comunidad-Estudiante

AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		3,84	
FILADELFIA	I.E. FILADELFIA	1,97		G. Comunidad-Padres
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		3,87	
AGUADAS	LICEO CLAUDINA MUNERA	2,06		G. Directiva-Docente
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		3,92	
NEIRA	INSTITUTO NEIRA	2,20		G. Directiva-Directivos
LA DORADA	COLEGIO EL CARMEN		4,00	
LA MERCED	COLEGIO MONSEÑOR ANTONIO JOSE GIRALDO	1,80		G. Directiva-Otros
MANZANARES	NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO		4,00	
FILADELFIA	I.E. FILADELFIA	2,03		G. Académica-Docente
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		3,88	
NEIRA	INSTITUTO NEIRA	1,79		G. Académica-Directivos
LA DORADA	COLEGIO EL CARMEN		4,00	
FILADELFIA	I.E. FILADELFIA	2,00		G. Académica-Otros
BELALCAZAR	CRISTO REY			
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		4,00	
SUPIA	INSTITUTO FRANCISCO JOSE DE CALDAS	2,23		G. Administrativa-Docente
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		3,92	
MARULANDA	EFREN CARDONA CHICA	2,00		G. Administrativa-Directivos
LA DORADA	COLEGIO EL CARMEN		4,00	
ANSERMA	NORMAL REBECA SIERRA	1,83		G. Administrativa-Otros
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		4,00	
ANSERMA	NORMAL REBECA SIERRA	1,45		G. Comunidad-Docente
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		3,88	
ANSERMA	NORMAL REBECA SIERRA	1,90		G. Comunidad-Directivos
LA DORADA	COLEGIO EL CARMEN		4,00	
RIOSUCIO	NORMAL SAGRADO CORAZON	1,55		G. Comunidad-Otros
AGUADAS	ESCUELA NORMAL CLAUDINA MUNERA		4,00	

La interpretación que subyace como resultado de la aplicación del índice de Inclusión se expresa en el siguiente cuadro, que como lo notará el lector remite un dato que evidencia la existencia o no de ciertos procedimientos que favorecen o no el logro de los objetivos del programa de inclusión educativa. En el cuadro se resaltan las puntuaciones altas y bajas y en las columnas cuatro y ocho se expresa la interpretación realizada.

Tabla 3 Resultados de cada componente de gestión altos y bajos

PACORA – BAJO							
INSTITUCION	GRUPO POBLACIONAL	GESTION – VALOR	INTERPRETACION	ITEMS	DEFINICION	VALOR	INTERPRETACION
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CALDAS	ESTUDIANTES	COMUNIDAD 3,02	Indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes.	INCLUSION	Buscar que todos los estudiantes independientemente de su situación personal, social y cultural reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas	3,53	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				PROYECCION A LA COMUNIDAD	Poner a disposición de la comunidad educativa un conjunto de servicios para Apoyar su bienestar.	3,16	indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes
				PARTICIPACION Y CONVIVENCIA	Contar con instancias de apoyo a la institución educativa que favorezcan una Sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de las diferencias.	2,98	Indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes.
				PREVENCION DE RIESGOS	Disponer de estrategias para prevenir posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa.	2,77	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por estudiantes
PACORA – ALTO							
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CALDAS	DIRECTIVOS	ACADÉMICA 3,90	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional	DISEÑO PEDAGOGICO	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	3,83	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				PRACTICAS PEDAGOGICAS	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	4,0	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				GESTION DE AULA	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	3,88	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional

				SEGUIMIENTO O ACADEMICO	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	3,92	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
ARANZAZU – BAJO							
INSTITUCION	GRUPO POBLACIONAL	GESTION - VALOR	INTERPRETACION	ITEMS	DEFINICION	VALOR	INTERPRETACION
ESCUELA NORMAL SAGRADO CORAZON	PADRES	ACADÉMICO A 2,56	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres	DISEÑO PEDAGÓGICO	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	3,5	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	2,08	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres
				GESTIÓN DE AULA	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	2,04	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres.
				SEGUIMIENTO O ACADEMICO	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	3,18	indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres
ARANZAZU – ALTO							
ESCUELA NORMAL SAGRADO CORAZON	DIRECTIVOS	DIRECTIVA 3,57	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional	DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO	Establecer los lineamientos que orientan la acción institucional en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo	4,0	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				GERENCIA ESTRATÉGICA	Tener las herramientas esenciales para liderar, articular y coordinar todas las acciones institucionales.	3,53	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				GOBIERNO ESCOLAR	Favorecer la participación y la toma de decisiones en la institución a través de diversas instancias y dentro de sus competencias y ámbitos de acción.	3,72,	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				CULTURA INSTITUCION	Dar sentido, reconocimiento y legitimidad a las acciones	3,42	indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son

				AL	institucionales		conocidas por los directivos
				CLIMA ESCOLAR.	Generar un ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución.	3,81	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				RELACIONES CON EL ENTORNO	Aunar y coordinar esfuerzos entre el establecimiento y otros estamentos para cumplir su misión y lograr los objetivos específicos de su PEI y su plan de mejoramiento.		
ARANZAZU – BAJO							
INSTITUCION	GRUPO POBLACIONAL	GESTION - VALOR	INTERPRETACION	ITEMS	DEFINICION	VALOR	INTERPRETACION
PIO XI	DIRECTIVOS	ACADÉMICA 2,53	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos	DISEÑO PEDAGÓGICO	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	2,5	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
				PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	2,5	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
				GESTIÓN DE AULA	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	2,37	indica que indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
				SEGUIMIENTO ACADÉMICO	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	2,67	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
ARANZAZU – ALTO							
PIO XI	OTROS	ACADÉMICA 3.90	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa	DISEÑO PEDAGÓGICO	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	3,83	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Organizar las actividades de la institución educativa	4,0	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la

			para aportar al desarrollo institucional	S	para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.		atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				GESTIÓN DE AULA	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	3,81	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				SEGUIMIENTO ACADÉMICO	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	3,96	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
LA DORADA - BAJO							
INSTITUCION	GRUPO POBLACIONAL	GESTION - VALOR	INTERPRETACION	ITEMS	DEFINICION	VALOR	INTERPRETACION
COLEGIO RENAN BARCO	DIRECTIVOS	ACADÉMICA 2,20	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos	DISEÑO PEDAGÓGICO	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	2,29	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
				PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	2,14	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
				GESTIÓN DE AULA	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	2,39	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
				SEGUIMIENTO ACADÉMICO	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	2,05	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
LA DORADA – ALTO							
COLEGIO RENAN BARCO	PADRES	DIRECTIVA 3,65	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional	DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO	Establecer los lineamientos que orientan la acción institucional en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo	3,83	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional

				GERENCIA ESTRATÉGICA	Tener las herramientas esenciales para liderar, articular y coordinar todas las acciones institucionales.	3,62	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				GOBIERNO ESCOLAR	Favorecer la participación y la toma de decisiones en la institución a través de diversas instancias y dentro de sus competencias y ámbitos de acción.	3,64	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				CULTURA INSTITUCIONAL	Dar sentido, reconocimiento y legitimidad a las acciones institucionales	3,63	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				CLIMA ESCOLAR	Generar un ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución.	3,63	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				RELACIONES CON EL ENTORNO	Aunar y coordinar esfuerzos entre el establecimiento y otros estamentos para cumplir su misión y lograr los objetivos específicos de su PEI y su plan de mejoramiento	3,59	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
LA DORADA – BAJO							
INSTITUCION	GRUPO POBLACIONAL	GESTION - VALOR	INTERPRETACION	ITEMS	DEFINICION	VALOR	INTERPRETACION
COLEGIO EL CARMEN	PADRES	COMUNIDAD 2,49	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres	INCLUSIÓN	Buscar que todos los estudiantes independientemente de su situación personal, social y cultural reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas	2,11	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres
				PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD	Poner a disposición de la comunidad educativa un conjunto de servicios para Apoyar su bienestar.	3,25	lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres
				PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA	Contar con instancias de apoyo a la institución educativa que favorezcan una sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de las diferencias.	1,36	indica que los docentes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad
				PREVENCIÓN	Disponer de estrategias para	2,98	indica que con frecuencia se realizan acciones

				DE RIESGOS	prevenir posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa.		inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres
LA DORADA – ALTO							
COLEGIO EL CARMEN	DIRECTIVOS	COMUNIDAD 4,0	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.	INCLUSIÓN	Buscar que todos los estudiantes independientemente de su situación personal, social y cultural reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas	4,0	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.
				PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD	Poner a disposición de la comunidad educativa un conjunto de servicios para Apoyar su bienestar.	4,0	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.
				PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA	Contar con instancias de apoyo a la institución educativa que favorezcan una Sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de las diferencias.	4,0	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.
				PREVENCIÓN DE RIESGOS	Disponer de estrategias para prevenir posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa.	4,0	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.
NEIRA – BAJO							
INSTITUCION	GRUPO POBLACIONAL	GESTION - VALOR	INTERPRETACION	ITEMS	DEFINICION	VALOR	INTERPRETACION
INSTITUTO NEIRA	DIRECTIVOS	ACADÉMICA 1,79	indica que los directivos desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad	DISEÑO PEDAGÓGICO	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	0,83	indican que no se desarrollan acciones inclusivas para la atención a la diversidad
				PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	1,25	indica que los directivos desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad
				GESTIÓN DE	Concretar los actos de	2,0	indica que indica que en algunas ocasiones se

				AULA	enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.		realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
				SEGUIMIENTO ACADÉMICO	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	2,0	indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
NEIRA - ALTO							
INSTITUTO NEIRA	DOCENTES	ADMINISTRATIVA 3,25	lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes	APOYO A LA GESTIÓN ACADÉMICA	Dar el apoyo necesario a los procesos de matrícula, de los estudiantes para lograr un buen funcionamiento de la institución.	3,51	indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				ADMINISTRACIÓN DE LOS RECURSOS	Garantizar buenas condiciones de infraestructura y dotación para una adecuada prestación de los servicios.	3,19	lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes
				ADMINISTRACIÓN DE SERVICIOS COMPLEMENTARIOS	Asegurar la adecuada prestación de los servicios complementarios disponibles en la institución educativa para facilitar la asistencia de los estudiantes, mejorar sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus competencias.	2,98	lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes
				TALENTO HUMANO	Garantizar buenas condiciones de trabajo y desarrollo profesional a las personas vinculadas al establecimiento educativo.	3,33	lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes
				APOYO FINANCIERO	Dar soporte financiero y contable para el adecuado desarrollo de las actividades del establecimiento educativo.	2,11	2,11, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes

Tabla 4 Instituciones clasificadas según rango del índice de inclusión

Rango del Índice	No. entidades	Porcentaje
1	-	-
2	-	-
3	15	44.1
4	18	52.9
5	1	3.0
Total	34	100.0

Es evidente que no existe una alta puntuación (rango 5) si no para una institución.

A continuación se presentan los resultados en gráficos con intención descriptiva, y se simulan escenarios probabilísticos de gestión procesando los datos con el software Eviews 6.0.

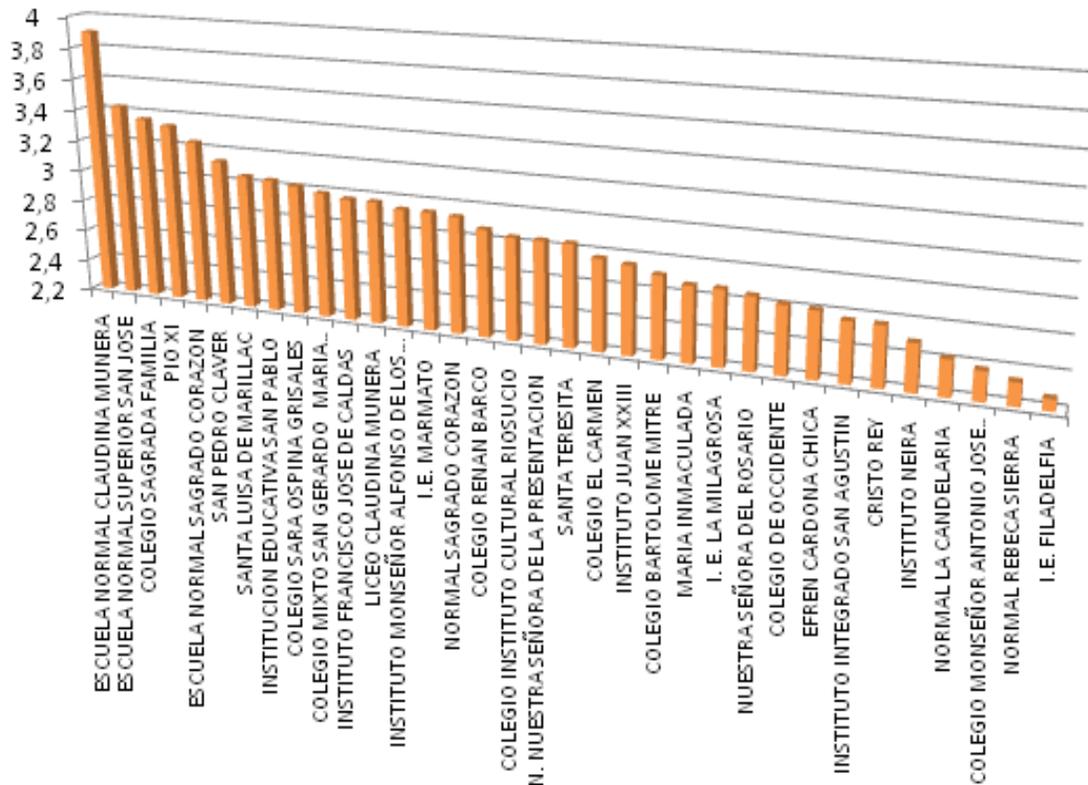


Gráfico 1 Expresa la clasificación de los puntajes obtenidos en el índice de inclusión por las instituciones.

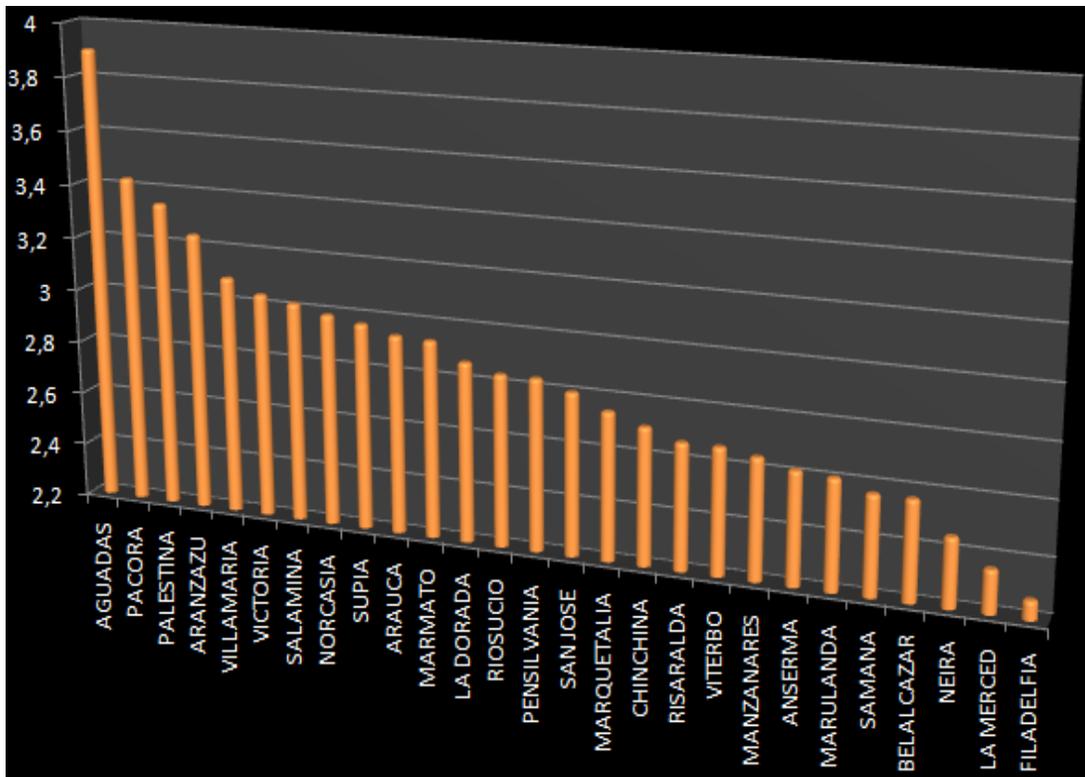


Gráfico 2 Muestra la clasificación de los puntajes obtenidos en el índice de inclusión por los municipios.

ANALISIS POR INSTITUCIÓN

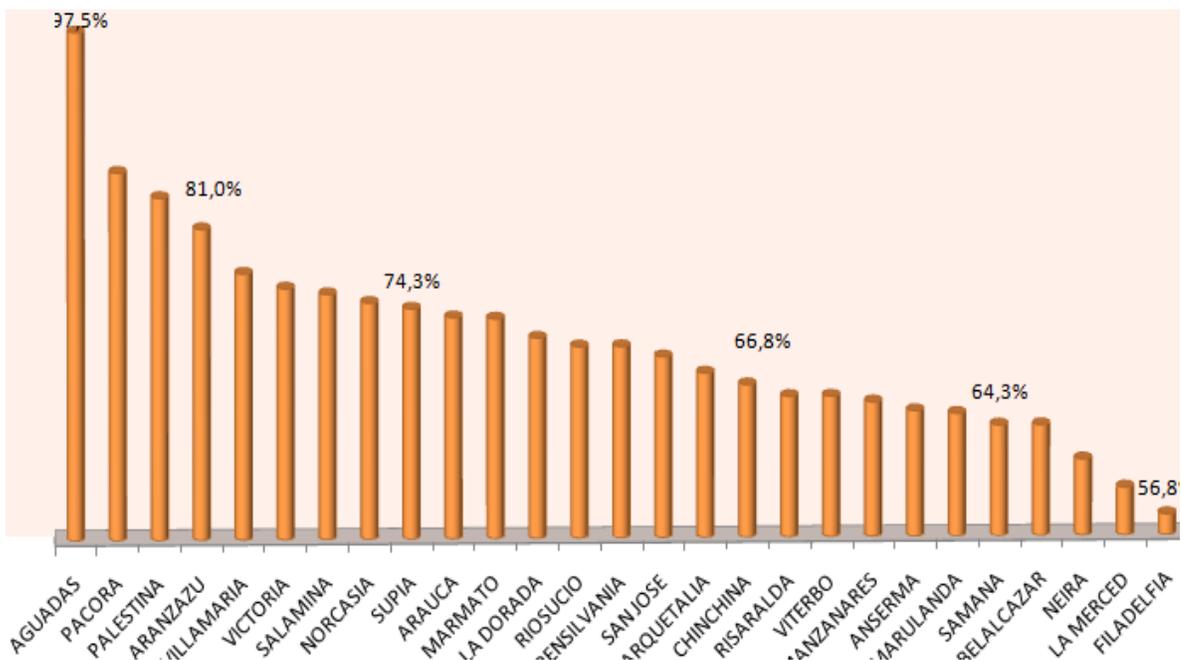


Gráfico 3 Expresa el nivel de cumplimiento en porcentaje obtenido por cada municipio, de acuerdo con el estándar esperado por los baremos del índice de inclusión.

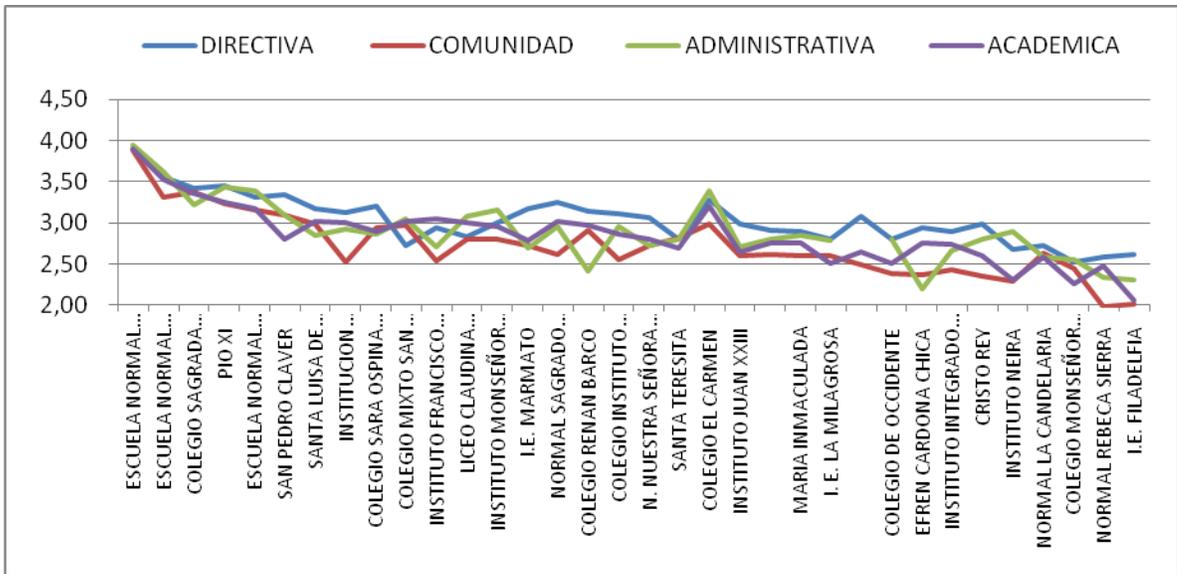


Gráfico 4 Expresa el análisis de las instituciones de acuerdo con los tipos de gestión

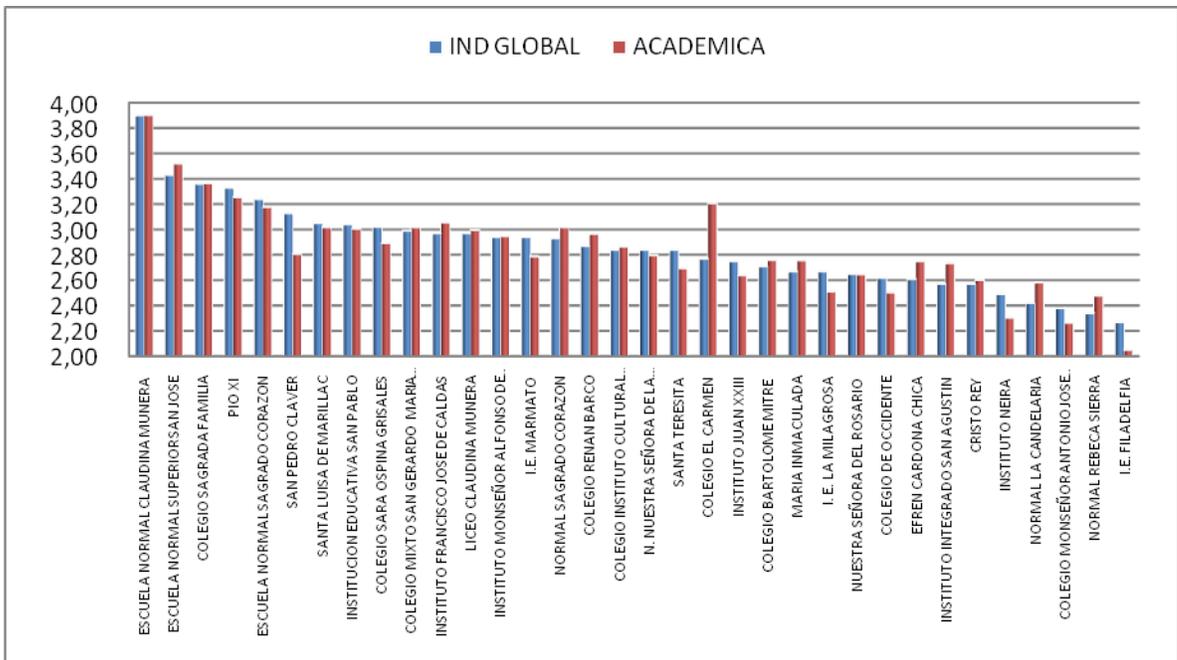


Gráfico 5 Comparación de la puntuación global de la institución con respecto a la gestión académica.

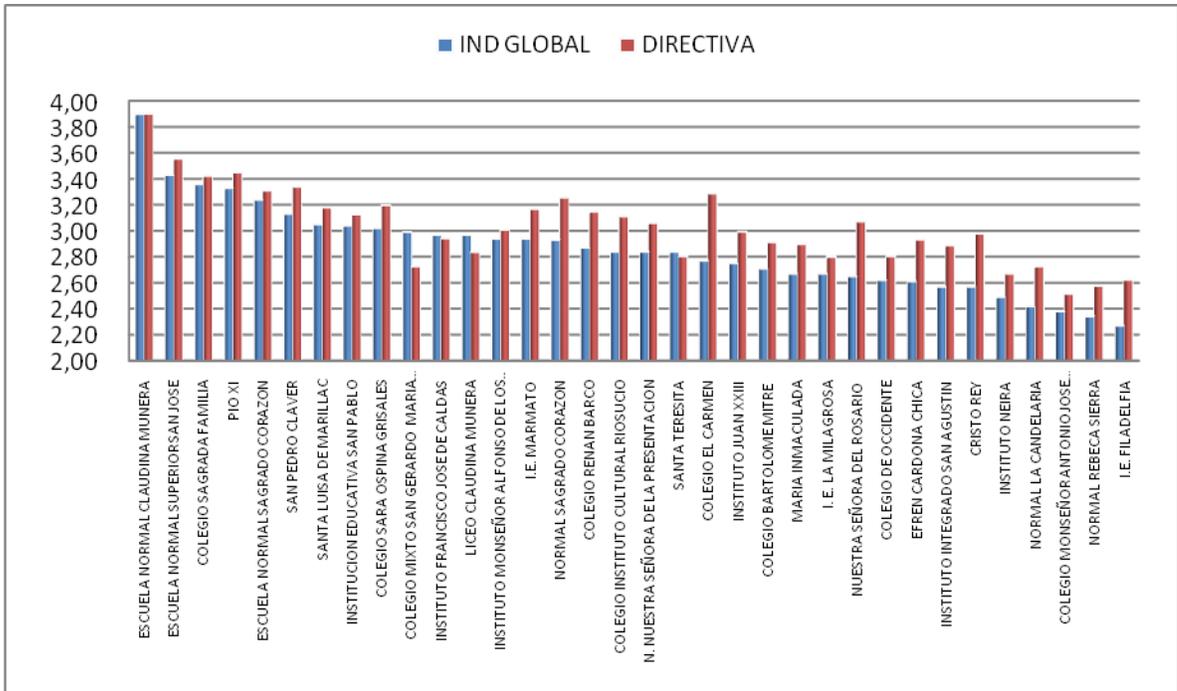


Gráfico 6 Puntaje global de la institución comparada con la gestión directiva.

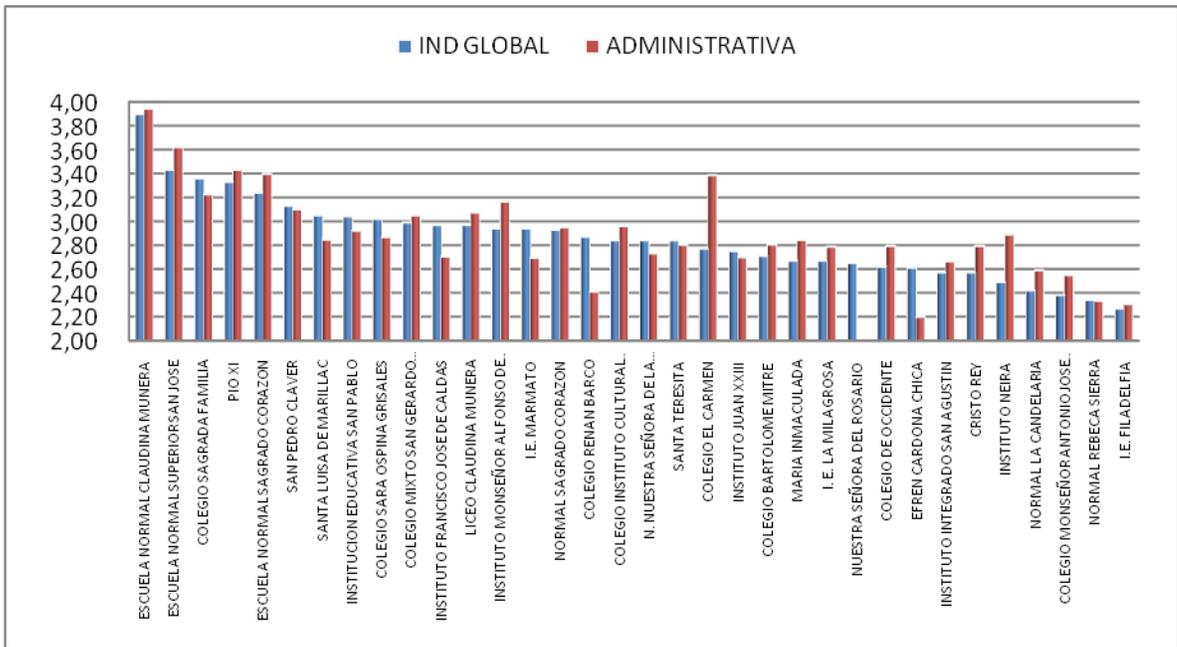


Gráfico 7 Índice global comparado con gestión administrativa

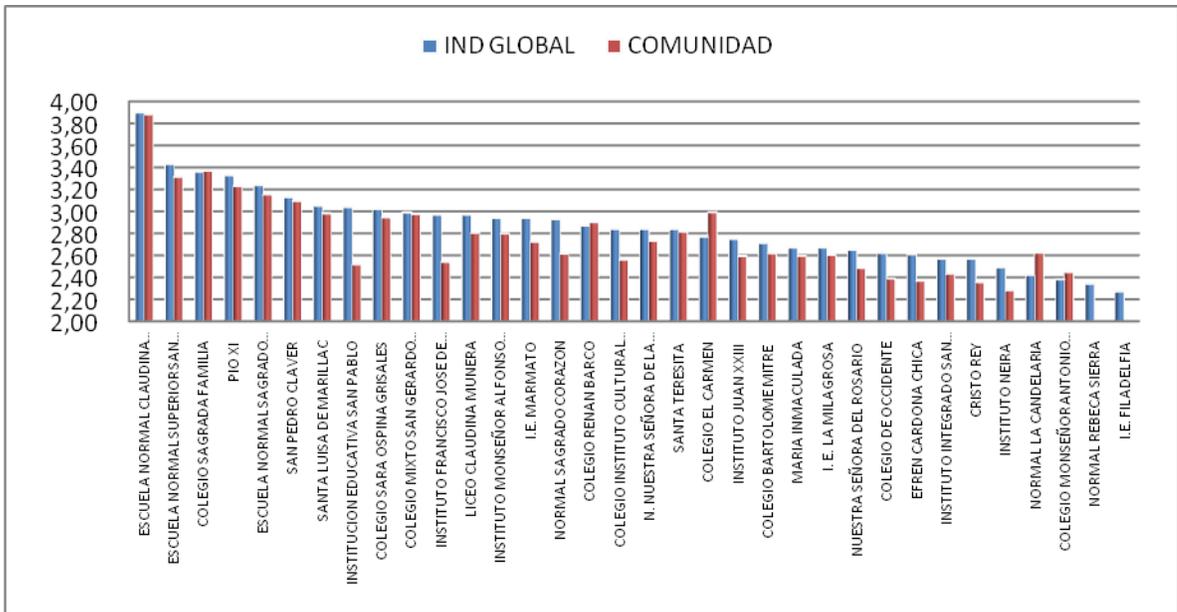


Gráfico 8 Puntuación global de la institución comparada con Gestión de comunidad

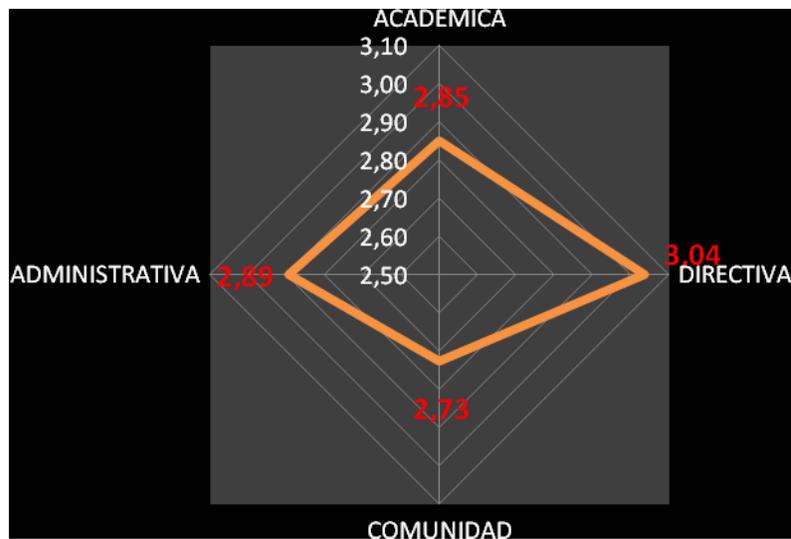


Gráfico 9 Compilado promedio de puntajes obtenidos por las instituciones en las cuatro gestiones. Como se observa hay una marcada tendencia a sobrevalorar desde la gestión directiva los resultados del proceso de inclusión educativa.

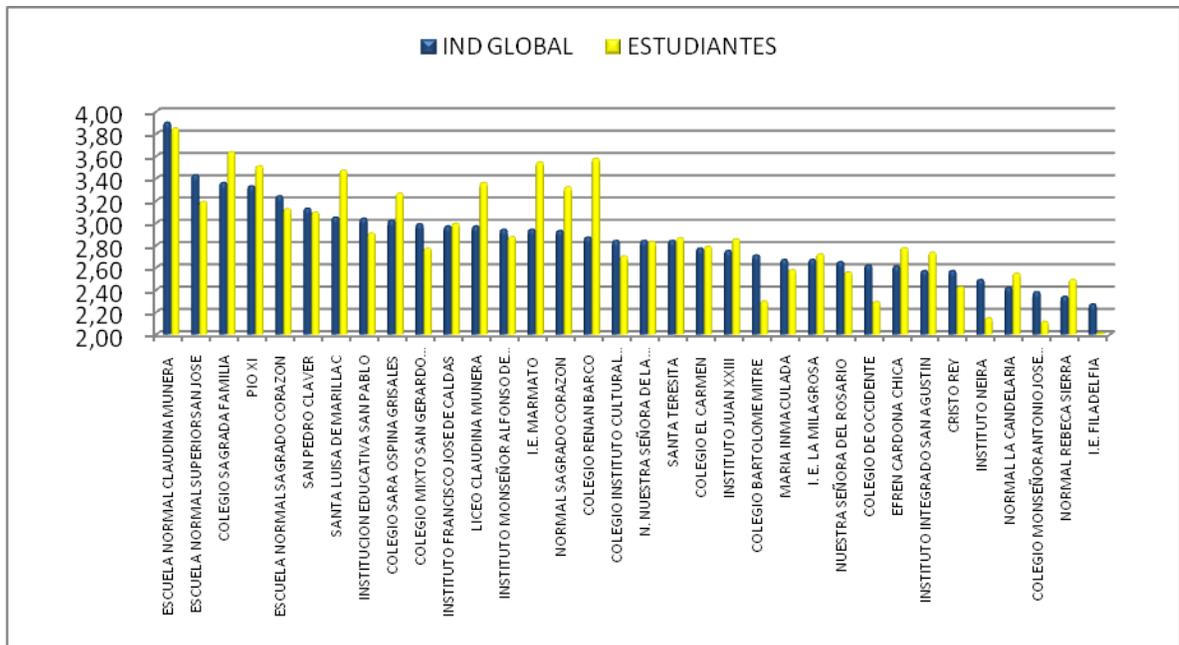


Gráfico 10 Índice global contrastado con los puntajes otorgados por los estudiantes como informantes

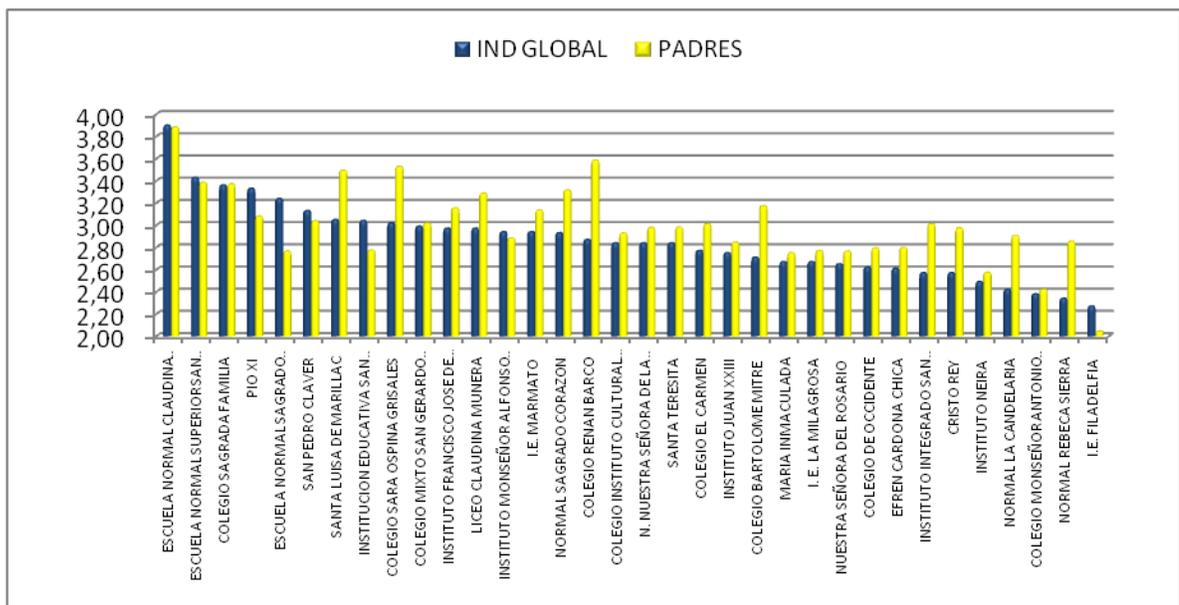


Gráfico 11 Comparación índice global por institución comparado con puntaje asignado por los padres.

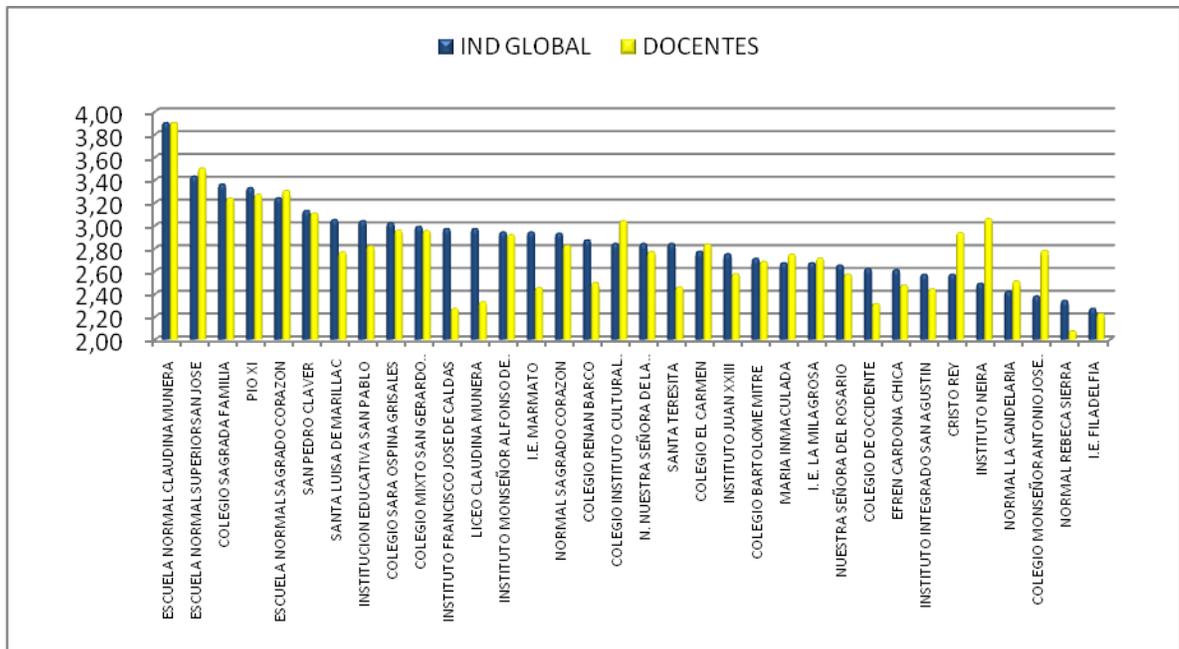


Gráfico 12 Puntaje índice global por instituciones comparado con el puntaje asignado por los docentes

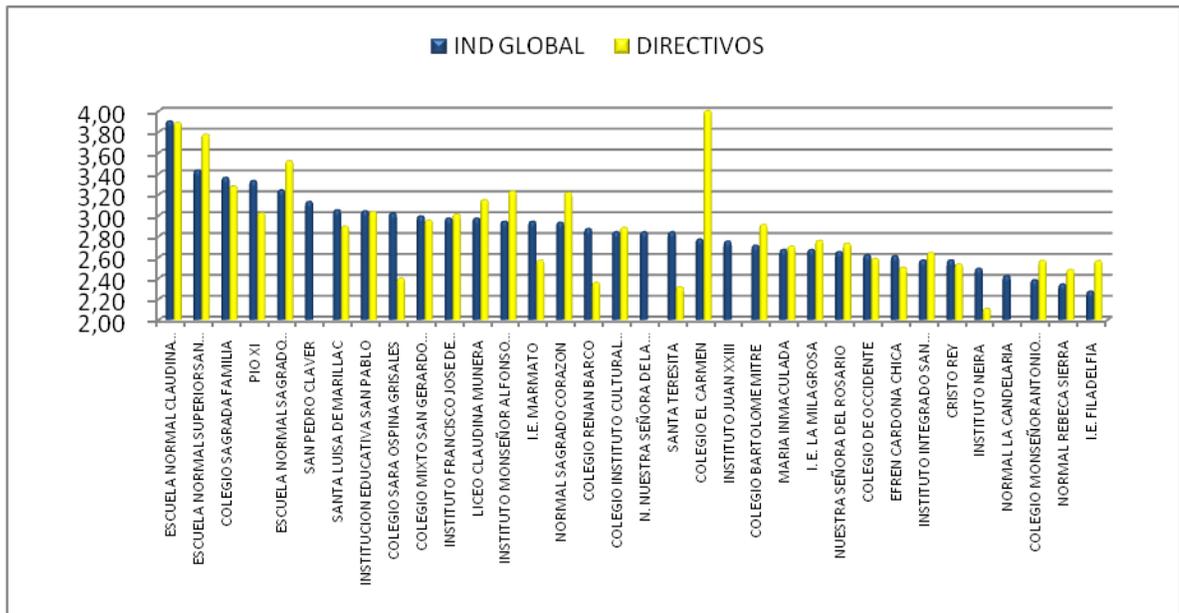


Gráfico 13 Puntuación índice global de institución comparado por puntuación otorgada por los directivos.

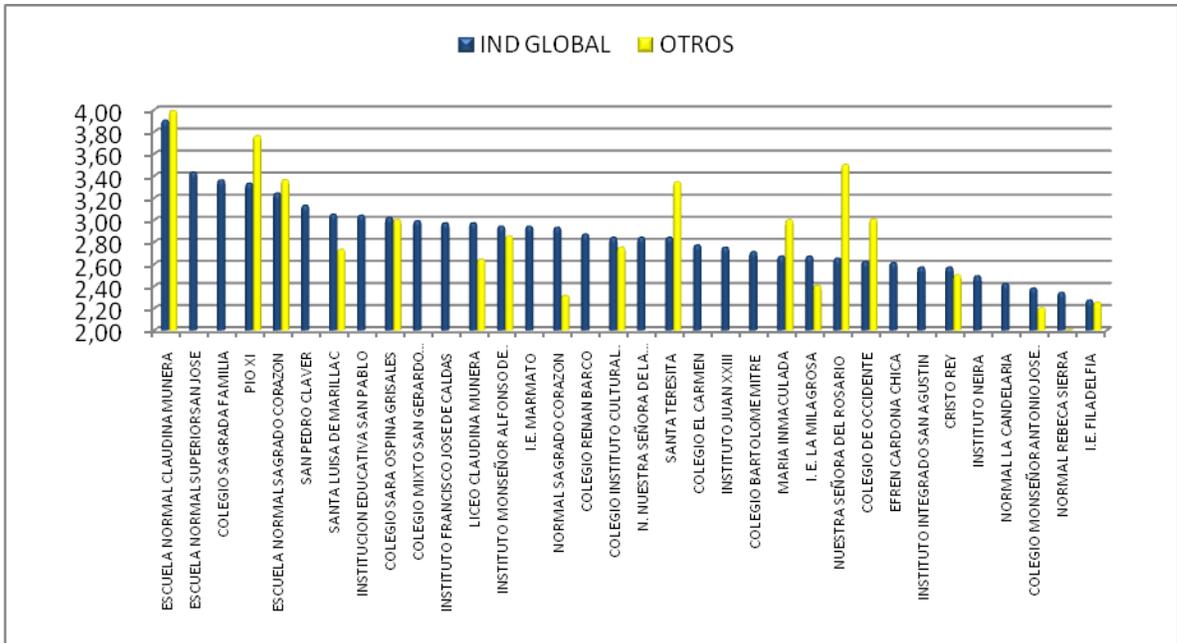


Gráfico 14 Índice global comparado con otros informantes

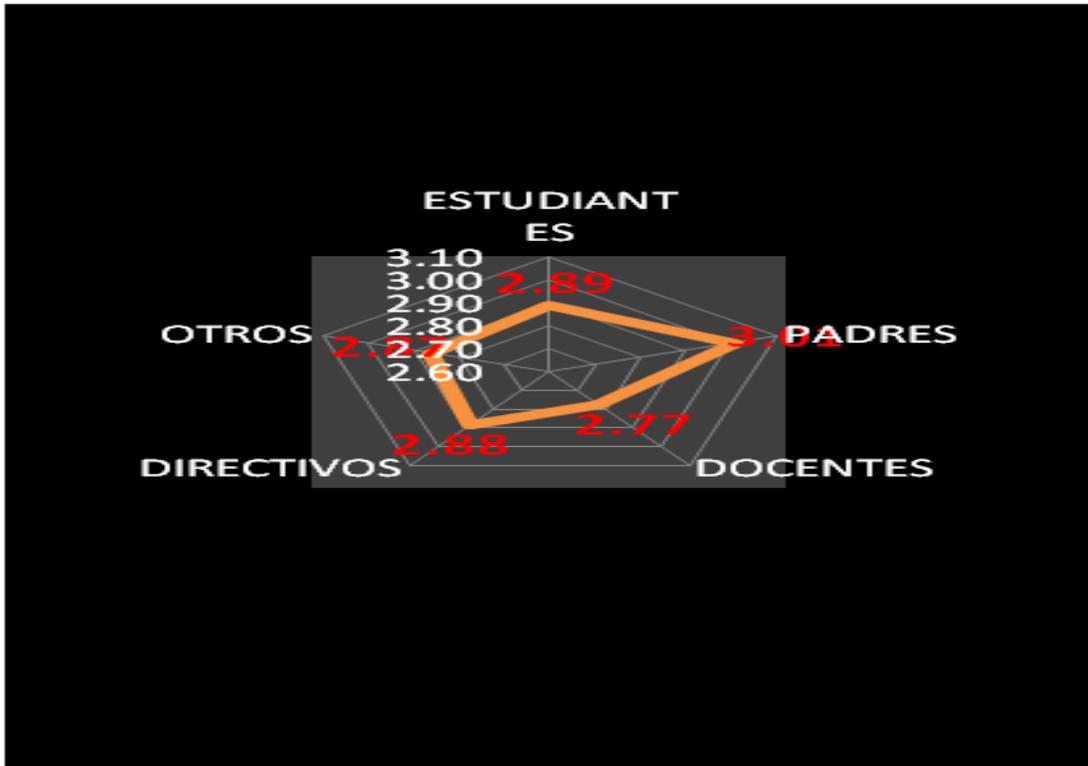


Gráfico 15 Índice global comparado

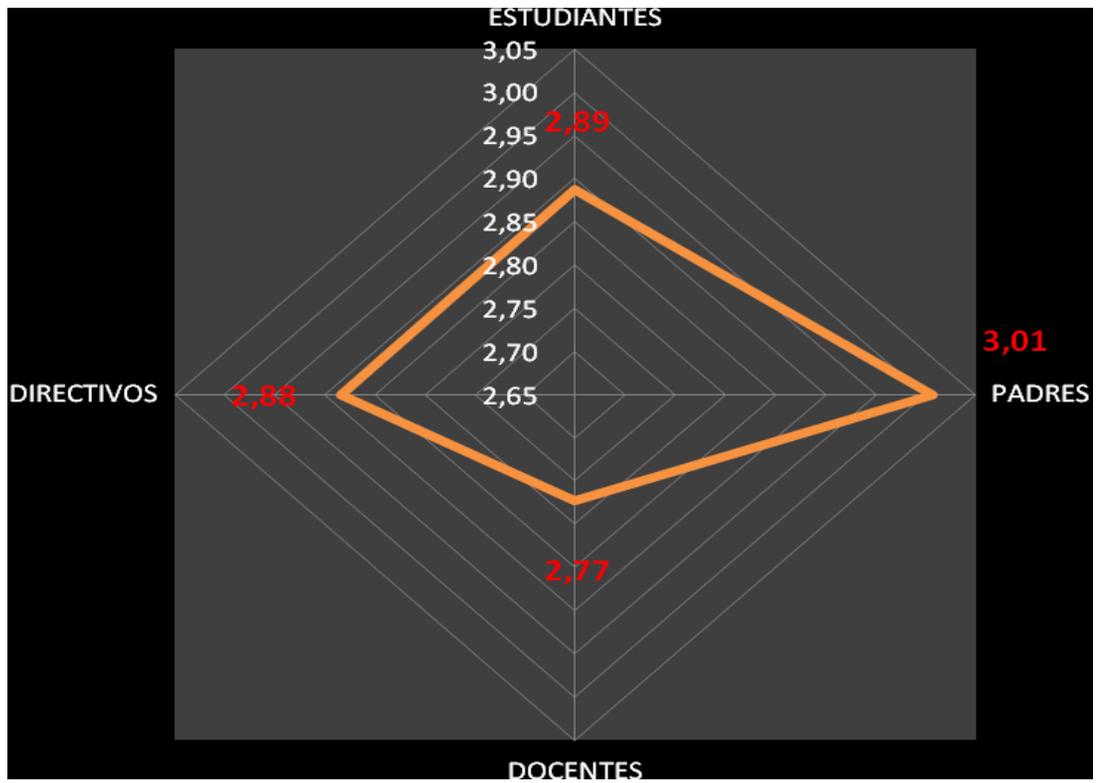


Gráfico 16 Índice global comparado según informantes.

Dependent Variable: IGB

Method: Least Squares

Date: 04/22/11 Time: 12:16

Sample: 1 34

Included observations: 34

Variable	Co efficient	Std. Error	t- Statistic	P rob.
C	1.1	0.23	5.04	0.
	74062	2942	0153	0000
EGA	0.3	0.16	2.14	0.
	49972	3100	5750	0401
EGC	0.1	0.13	0.97	0.

	29919	2853	7915	3359
EGD	0.1	0.12	0.87	0.
	08229	3020	9771	3860
R-squared	0.7	Mean		2.
	02281	dependent var		856471
Adjusted R-squared	0.6	S.D.		0.
	72509	dependent var		342680
S.E. of regression	0.1	Akaike info		-
	96105	criterion		0.310203
Sum squared resid	1.1	Schwarz		-
	53714	criterion		0.130631
Log likelihood	9.2	F-statistic		2
	73454			3.58871
Durbin-Watson stat	1.7	Prob(F-statistic)		0.
	70332	statistic)		000000

DETALLE ANALÍTICO DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

COLEGIO DE OCCIDENTE: ANSERMA

INTRODUCCIÓN

Este informe contiene los resultados de la primera aplicación del Índice de Inclusión (Correa, 2008) en los cinco estamentos de la comunidad educativa: estudiantes, padres, docentes, directivos y otros miembros de la comunidad, en cada una de las áreas: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y gestión de la comunidad y para todos los procesos.

La información contenida en el informe constituye un elemento cuantitativo de la evaluación del índice de inclusión en la Institución Educativa y debe ser complementada con su presentación a la comunidad, no sólo como parte de la estrategia de comunicación que este proceso implica sino con el propósito de darle sentido y significación a las cifras y a los datos por ellos suministrados.

La socialización y discusión de los resultados arrojados por la evaluación permite además, con la participación de los líderes de la comunidad académica y de los líderes sociales avanzar en la discusión sobre las estrategias de inclusión que no deben circunscribirse al ámbito de la institución educativa.

La participación de los actores sociales en las decisiones sobre la construcción de una sociedad incluyente, no sólo en lo educativo, es garantía de su sostenibilidad como política de desarrollo sino que a través del fortalecimiento de su capital social crea condiciones para mejorar los niveles de desarrollo humano.

El informe está estructurado en 8 apartados, incluyendo la bibliografía. En el primero se da cuenta de los resultados de los estudiantes, en el segundo de los padres, en el tercero de los

docentes, en el cuarto de los directivos, en el quinto de los profesionales de apoyo, en el sexto un resumen para la institución y por último, en el séptimo, se consigna el índice global.

A excepción del séptimo, en todos los otros seis está discriminado para cada uno de los procesos contemplados en la evaluación.

1. ESTUDIANTES

Un total de 161 estudiantes participaron en la evaluación de las tres áreas puestas a su consideración en el Colegio Occidente y los resultados, en cada una de las áreas, son:

1.1 GESTIÓN DIRECTIVA

La gestión directiva contempla 6 procesos evaluados a través de 25 componentes, Cuadro 1. Su promedio de 2,69, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 67%, la convierte en poco confiable.

1.1.1 Direccionamiento Estratégico. Obtuvo un promedio de 3,3, lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 26%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

CUADRO 1. ÁREA A: GESTIÓN DIRECTIVA

VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO A1: Direccionamiento estratégico	A11	159	3,44	0,95	27,7	3,36	3,52
	A12	159	3,86	0,43	11,1	3,83	3,90
	A13	159	2,64	1,06	40,2	2,56	2,73
PROCESO A2: Gerencia Estratégica	A21	158	1,98	1,43	71,9	1,87	2,09
	A24	158	0,05	0,25	488,2	0,03	0,07
-PROCESO A3: Gobierno Escolar	A31	158	2,41	1,43	59,4	2,30	2,53
	A32	161	1,84	1,28	69,5	1,74	1,95
	A33	161	2,74	1,45	52,8	2,62	2,85
	A34	161	2,31	1,47	63,7	2,19	2,43
	A35	161	3,23	1,42	44,0	3,12	3,34
	A36	160	3,96	0,28	7,1	3,93	3,98
PROCESO A4: Cultura Institucional	A41	160	3,51	0,76	21,7	3,45	3,57
	A42	161	2,45	1,36	55,2	2,35	2,56
	A43	161	2,12	1,32	62,1	2,01	2,22
	A44	158	1,58	1,35	85,7	1,47	1,68
PROCESO A5: Clima Escolar	A51	160	3,41	1,00	29,3	3,33	3,49
	A52	160	0,84	1,38	164,5	0,73	0,95
	A53	161	3,32	1,23	37,0	3,22	3,41
	A54	161	2,81	1,16	41,3	2,72	2,91
	A55	160	3,84	0,62	16,2	3,79	3,89
	A56	160	3,07	1,08	35,3	2,98	3,15
	A57	159	3,51	0,99	28,3	3,43	3,59
	A58	160	3,19	1,02	31,9	3,11	3,27
PROCESO A6: Relaciones con el entorno	A61	160	1,71	1,46	85,5	1,60	1,83
	A63	160	3,26	1,17	35,8	3,17	3,36
TOTALES	Total A11 a A 13	159	3	1	26	3,25	3,38
	Total A21 a A24	158	1	1	280	0,95	1,08
	Total A31 a A36	160	3	1	49	2,65	2,85
	Total A41 a A44	160	2	1	56	2,32	2,51
	Total A51 a A58	160	3	1	48	2,91	3,08
	Total A61 a A63	160	2	1	61	2,38	2,59
	TOTAL ÁREA A	160	3	1	67	2,60	2,77

1.1.2 Gerencia Estratégica. El promedio fue de 1,0, lo cual indica que los estudiantes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 280%, señala una media de poca confiabilidad.

1.1.3 Gobierno Escolar. Su promedio es de 2,75, lo que indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 49%, la convierte en poco confiable.

1.1.4 Cultura Institucional. Promedio de 2,41, mostraría que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 56%, la convierte en poco confiable.

1.1.5 Clima Escolar. Promedio 3,0, lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 48%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

1.1.6 Relaciones con el Entorno. Promedio 2,48, mostraría que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 61%, la convierte en poco confiable.

1.2 GESTIÓN ACADÉMICA

La gestión académica contempla 4 procesos evaluados a través de 14 componentes, Cuadro 2. Su promedio de 2,12, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 77%, la convierte en poco confiable.

1.2.1 Diseño Pedagógico. Promedio 2,98, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 48%, señala que las respuestas para este indicador son muy

variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

CUADRO 2. ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA							
VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO B1: Diseño Pedagógico	B14	160	2,98	1,42	47,5	2,87	3,09
PROCESO B2: Prácticas Pedagógicas	B21	161	1,70	1,43	84,1	1,59	1,82
	B22	159	1,08	1,57	145,5	0,95	1,20
	B23	161	3,14	1,27	40,4	3,04	3,24
	B24	158	1,65	1,58	95,8	1,52	1,77
PROCESO B3: Gestión de Aula	B31	160	3,19	1,02	32,1	3,11	3,28
	B32	161	2,36	0,83	35,3	2,29	2,43
	B33	161	0,84	1,27	150,1	0,74	0,94
	B34	160	2,12	1,28	60,4	2,02	2,22
PROCESO B4: Seguimiento académico	B41	161	1,56	1,63	104,6	1,43	1,69
	B42	161	1,43	1,70	118,4	1,30	1,57
	B43	160	2,09	1,42	67,9	1,98	2,21
	B44	161	2,71	1,34	49,3	2,61	2,82
	B45	161	2,85	1,28	44,9	2,75	2,95
TOTALES	Total B14	160	3	1	48	2,87	3,09
	Total B21 a B24	160	2	1	91	1,77	2,01
	Total B31 a B34	161	2	1	69	2,04	2,22
	Total B41 a B45	161	2	1	77	2,01	2,25
	TOTAL ÁREA B	160	2	1	77	2,01	2,23

1.2.2 Prácticas Pedagógicas. Promedio 1,89, indica que los estudiantes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 91%, señala una media de poca confiabilidad.

1.2.3 Gestión de Aula. Su promedio de 2,13, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 69%, la convierte en poco confiable.

1.2.4 Seguimiento Académico. Su promedio de 2,13, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 77%, la convierte en poco confiable.

1.3 GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

La gestión de la comunidad contempla 4 procesos evaluados a través de 10 componentes, Cuadro 3. Su promedio de 2,06, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 74%, la convierte en poco confiable.

1.3.1 Inclusión. Su promedio de 3,06 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 41%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

CUADRO 3. ÁREA D: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD							
VARIABLE		Nº DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE SUPERIOR	LIMITE INFERIOR
PROCESO D1: Inclusión	D11	159	3,06	1,26	41,0	2,96	3,16
PROCESO D2: Proyección a la Comunidad	D21	157	1,41	1,28	91,0	1,31	1,51
	D22	159	2,36	1,45	61,4	2,25	2,48
	D23	161	1,48	1,36	91,7	1,37	1,59
PROCESO D3: Participación y Convivencia	D31	160	1,94	1,47	75,5	1,83	2,06
	D32	161	1,68	1,34	79,8	1,58	1,79
	D33	160	0,99	1,23	123,9	0,90	1,09
PROCESO D4: Prevención de Riesgos	D41	161	2,78	1,34	48,3	2,67	2,88
	D42	160	3,30	1,11	33,6	3,21	3,39
	D43	160	1,66	1,60	96,1	1,54	1,79
TOTALES	Total D11	159	3	1	41	2,96	3,16
	Total D21 a D23	159	2	1	81	1,64	1,86
	Total D31 a D33	160	2	1	93	1,43	1,65

	Total D41 a D43	160	3	1	59	2,47	2,69
	TOTAL ÁREA D	160	2	1	74	1,96	2,17

1.3.2 Proyección a la Comunidad. Su promedio de 1.75 indica que los estudiantes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 81%, señala una media de poca confiabilidad.

1.3.3 Participación y Convivencia. Su promedio de 1.54 indica que los estudiantes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 93%, señala una media de poca confiabilidad.

1.3.4 Prevención de Riesgos. Su promedio de 2,58 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 59%, la convierte en poco confiable.

2. PADRES

Un total de 160 padres participaron en la evaluación de las tres áreas puestas a su consideración en el Colegio Occidente y los resultados, en cada una de las áreas, son:

2.1 GESTIÓN DIRECTIVA

La gestión directiva contempla 6 procesos evaluados a través de 25 componentes, Cuadro 4. Su promedio de 3,03, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 60%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

2.1.1 Direccionamiento Estratégico. Su promedio 3,54, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y

la usa para aportar al desarrollo institucional; sin embargo, su coeficiente de variación de 22% indica poca confiabilidad en esta medida.

CUADRO 4. ÁREA A: GESTIÓN DIRECTIVA							
VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO A1: Direccionamiento o estratégico	A11	158	3,63	0,86	23,6	3,56	3,69
	A12	159	3,81	0,55	14,5	3,77	3,86
	A13	160	3,46	1,00	29,0	3,38	3,54
PROCESO A2: Gerencia Estratégica	A21	157	3,19	1,14	35,9	3,10	3,28
	A24	158	0,21	0,72	346,2	0,15	0,27
PROCESO A3: Gobierno Escolar	A31	159	3,03	1,36	44,9	2,92	3,13
	A32	158	1,66	1,42	85,4	1,55	1,78
	A33	156	3,09	1,39	45,1	2,98	3,20
	A34	158	2,92	1,39	47,7	2,81	3,04
	A35	160	3,89	0,53	13,7	3,85	3,94
	A36	160	3,90	0,56	14,4	3,86	3,94
PROCESO A4: Cultura Institucional	A41	160	3,71	0,86	23,1	3,64	3,78
	A42	159	3,24	1,14	35,2	3,15	3,33
	A43	158	2,85	1,36	47,7	2,74	2,96
	A44	158	2,39	1,56	65,3	2,26	2,51
PROCESO A5: Clima Escolar	A51	159	3,74	0,83	22,2	3,67	3,80
	A52	159	0,25	0,82	325,5	0,19	0,32
	A53	157	3,83	0,71	18,4	3,78	3,89
	A54	157	3,04	1,31	43,0	2,93	3,14
	A55	158	3,89	0,50	12,8	3,85	3,93
	A56	160	3,72	0,83	22,2	3,65	3,78
	A57	159	3,84	0,61	15,9	3,79	3,89
	A58	160	3,48	0,99	28,4	3,40	3,56
PROCESO A6: Relaciones con el entorno	A61	158	1,46	1,46	100,4	1,34	1,57
	A63	160	3,48	1,02	29,2	3,39	3,56
TOTALES	Total A11 a A13	159	4	1	22	3,57	3,70
	Total A21 a A24	158	2	1	191	1,63	1,77
	Total A31 a A36	159	3	1	42	2,99	3,17
	Total A41 a A44	159	3	1	43	2,95	3,14

Total A51 a A58	159	3	1	61	3,16	3,29
Total A61 a A63	159	2	1	65	2,37	2,56
TOTAL ÁREA A	159	3	1	60	2,95	3,11

2.1.2 Gerencia Estratégica. Su promedio 1,70 indica que los padres desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 191%, señala una media de poca confiabilidad.

2.1.3 Gobierno Escolar. Su promedio de 3,08 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 42%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

2.1.4 Cultura Institucional. Su promedio de 3,05 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 43%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

2.1.5 Clima Escolar. Su promedio de 3,23 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 61%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

2.1.6 Relaciones con el Entorno. Su promedio de 2,47 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 65%, la convierte en poco confiable.

2.2 GESTIÓN ACADÉMICA

La gestión académica contempla 4 procesos evaluados a través de 14 componentes, Cuadro 5. Su promedio de 2,61, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 61%, la convierte en poco confiable.

2.2.1 Diseño Pedagógico. Promedio 3,85, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional. Su coeficiente de variación de 13% indica alta confiabilidad en esta medida. Para toda la población de padres de familia de la institución se espera que el promedio se ubique entre 3,81 y 3,89.

CUADRO 5. ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA							
VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO B1: Diseño Pedagógico	B14	159	3,85	0,51	13,1	3,81	3,89
PROCESO B2: Prácticas Pedagógicas	B21	159	3,09	1,40	45,3	2,98	3,20
	B22	159	1,16	1,46	125,3	1,05	1,28
	B23	157	2,78	1,51	54,2	2,66	2,90
	B24	158	1,37	1,55	113,6	1,24	1,49
PROCESO B3: Gestión de Aula	B31	158	3,06	0,98	32,1	2,98	3,14
	B32	155	2,34	1,16	49,7	2,25	2,44
	B33	154	0,98	1,22	124,8	0,88	1,08
	B34	160	3,09	1,19	38,5	2,99	3,18
PROCESO B4: Seguimiento académico	B41	157	2,39	1,69	70,6	2,26	2,53
	B42	159	2,36	1,74	73,9	2,22	2,50
	B43	160	3,09	1,38	44,5	2,98	3,20
	B44	160	3,44	1,15	33,4	3,35	3,53
	B45	161	3,50	1,04	29,7	3,41	3,58
TOTALES	Total B14	159	4	1	13	3,81	3,89
	Total B21 a B24	158	2	1	85	1,98	2,22
	Total B31 a B34	157	2	1	61	2,28	2,46

B34							
Total B41 a B45	159	3	1	50	2,85	3,07	
TOTAL ÁREA B	158	3	1	61	2,51	2,71	

2.2.2 Prácticas Pedagógicas. Su promedio de 2,10 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 85%, la convierte en poco confiable.

2.2.3 Gestión de Aula. Su promedio de 2,37 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 61%, la convierte en poco confiable.

2.2.4 Seguimiento académico. Su promedio de 2,96 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 50%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

2.3 GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

La gestión de la comunidad contempla 4 procesos evaluados a través de 10 componentes, Cuadro 6. Su promedio de 2,74, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 57%, la convierte en poco confiable.

2.3.1 Inclusión. Su promedio de 3,22 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 39%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

CUADRO 6. ÁREA D: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE SUPERIOR	LIMITE INFERIOR
PROCESO D1: Inclusión	D11	160	3,22	1,24	38,6	3,12	3,32
PROCESO D2: Proyección a la Comunidad	D21	160	1,98	1,46	73,8	1,86	2,09
	D22	159	3,21	1,22	38,1	3,12	3,31
	D23	159	2,96	1,43	48,3	2,85	3,08
PROCESO D3: Participación y Convivencia	D31	158	3,13	1,36	43,4	3,02	3,23
	D32	160	3,04	1,31	43,2	2,94	3,15
	D33	159	1,06	1,41	133,5	0,94	1,17
PROCESO D4: Prevención de Riesgos	D41	159	2,52	1,73	68,7	2,38	2,65
	D42	159	3,53	1,08	30,5	3,45	3,62
	D43	160	2,78	1,45	52,2	2,66	2,89
TOTALES	Total D11	160	3	1	39	3,12	3,32
	Total D21 a D23	159	3	1	53	2,61	2,83
	Total D31 a D33	159	2	1	73	2,30	2,52
	Total D41 a D43	159	3	1	50	2,83	3,05
	TOTAL ÁREA D	159	3	1	57	2,63	2,85

2.3.2 Proyección a la Comunidad. Su promedio de 2,72 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 53%, la convierte en poco confiable.

2.3.3 Participación y Convivencia. Su promedio de 2,41 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 73%, la convierte en poco confiable.

2.3.4 Prevención de Riesgos. Su promedio de 2,94 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 50%, señala que las respuestas para este indicador son

muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

3. DOCENTES

Un total de 83 docentes participaron en la evaluación de las cuatro áreas puestas a su consideración en el Colegio Occidente y los resultados, en cada una de las áreas, son:

3.1 GESTIÓN DIRECTIVA

La gestión directiva contempla 6 procesos evaluados a través de 30 componentes, Cuadro 7. Su promedio de 2.41 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 57%, la convierte en poco confiable.

3.1.1 Direccionamiento Estratégico. Su promedio 3,27, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 24%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

CUADRO 7. ÁREA A: GESTIÓN DIRECTIVA							
VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO A1: Direccionamiento estratégico	A11	83	3,84	0,48	12,5	3,79	3,90
	A12	83	2,99	0,92	30,7	2,89	3,09
	A13	83	2,99	0,82	27,4	2,90	3,08
PROCESO A2: Gerencia Estratégica	A21	83	2,43	0,89	36,4	2,34	2,53
	A22	83	2,67	1,26	47,1	2,54	2,81
	A23	81	2,59	0,93	36,0	2,49	2,70
	A24	81	0,69	1,14	164,3	0,56	0,82
	A25	83	1,00	1,15	114,8	0,87	1,13

PROCESO A3: Gobierno Escolar	A31	83	1,11	1,25	112,7	0,97	1,25
	A32	81	1,94	1,36	70,3	1,79	2,09
	A33	82	1,94	1,20	61,9	1,81	2,07
	A34	82	2,16	1,25	58,0	2,02	2,30
	A35	80	3,69	0,77	21,0	3,60	3,77
	A36	83	3,84	0,57	14,9	3,78	3,91
PROCESO A4: Cultura Institucional	A41	83	2,73	1,05	38,3	2,62	2,85
	A42	83	3,01	0,82	27,2	2,92	3,10
	A43	83	1,10	1,35	123,0	0,95	1,25
	A44	83	1,12	1,23	110,1	0,98	1,26
PROCESO A5: Clima Escolar	A51	81	2,54	0,88	34,6	2,44	2,64
	A52	83	1,90	1,54	80,6	1,73	2,07
	A53	82	3,45	0,79	22,8	3,36	3,54
	A54	83	2,93	0,84	28,6	2,84	3,02
	A55	83	3,49	0,94	27,0	3,39	3,60
	A56	82	3,24	1,00	30,9	3,13	3,36
	A57	83	3,47	0,79	22,7	3,38	3,56
	A58	83	3,27	0,83	25,3	3,17	3,36
PROCESO A6: Relaciones con el entorno	A61	83	2,34	1,03	44,0	2,22	2,45
	A62	83	1,63	1,01	62,0	1,52	1,74
	A63	83	1,31	1,20	91,3	1,18	1,45
	A64	82	0,82	1,10	134,8	0,69	0,94
TOTALES	Total A11 A13	a 83	3	1	24	3,19	3,35
	Total A21 A25	a 82	2	1	80	1,76	2,00
	Total A31 A36	a 82	2	1	56	2,33	2,56
	Total A41 A44	a 83	2	1	75	1,87	2,11
	Total A51 A58	a 83	3	1	34	2,93	3,14
	Total A61 A64	a 83	2	1	83	1,40	1,64
	TOTAL ÁREA A	82	2	1	57	2,30	2,52

3.1.2 Gerencia Estratégica. Su promedio es 1,88, indica que los docentes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 80%, señala una media de poca confiabilidad.

3.1.3 Gobierno Escolar. Su promedio es 2,45, que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 56%, la convierte en poco confiable.

3.1.4 Cultura Institucional. Su promedio es 1,99, indica que los docentes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 75%, señala una media de poca confiabilidad.

3.1.5 Clima Escolar. Su promedio es 3.04, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 34%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

3.1.6 Relaciones con el entorno. Su promedio es 1,52, indica que los docentes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 83%, señala una media de poca confiabilidad.

3.2 GESTIÓN ACADÉMICA

La gestión académica contempla 4 procesos evaluados a través de 15 componentes, Cuadro 8. Su promedio de 2,34, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 53%, la convierte en poco confiable.

3.2.1 Diseño Pedagógico. Promedio 2,49, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 54%, la convierte en poco confiable.

CUADRO 8. ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA

VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO B1: Diseño Pedagógico	B11	83	3,37	0,95	28,0	3,27	3,48
	B12	82	2,71	1,18	43,6	2,58	2,84
	B13	82	1,37	1,25	91,7	1,23	1,50
PROCESO B2: Prácticas Pedagógicas	B23	82	1,57	1,08	68,5	1,45	1,69
	B24	83	2,02	1,15	56,7	1,90	2,15
PROCESO B3: Gestión de Aula	B31	83	3,25	0,68	20,8	3,18	3,33
	B32	82	2,77	0,97	35,1	2,66	2,88
	B33	82	2,26	0,93	41,1	2,15	2,36
	B34	83	2,98	0,94	31,5	2,87	3,08
PROCESO B4: Seguimiento académico	B41	83	1,43	1,39	96,9	1,28	1,59
	B42	83	3,11	0,95	30,6	3,00	3,21
	B43	83	2,10	0,96	45,7	1,99	2,20
	B44	83	3,61	0,60	16,6	3,55	3,68
	B45	83	1,48	1,21	81,9	1,35	1,62
	B46	81	1,04	1,17	112,5	0,91	1,17
TOTALES	Total B11 B13	a 82	2	1	54	2,36	2,61
	Total B23 B24	a 83	2	1	63	1,68	1,92
	Total B31 B34	a 83	3	1	32	2,72	2,91
	Total B41 B46	a 83	2	1	64	2,01	2,24
	TOTAL ÁREA B	83	2	1	53	2,22	2,45

3.2.2 Prácticas Pedagógicas. Su promedio es 1,80, indica que los docentes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 63%, señala una media de poca confiabilidad.

3.2.3 Gestión de Aula. Su promedio es 2,82, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 32%, señala que las respuestas para este

indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

3.2.4 Seguimiento Académico. Su promedio es 2,13, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 64%, la convierte en poco confiable.

3.3 GESTIÓN ADMINISTRATIVA

La gestión administrativa contempla 5 procesos evaluados a través de 19 componentes, Cuadro 9. Su promedio de 2,47, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 50%, la convierte en poco confiable.

3.3.1 Apoyo a la Gestión Académica. Su promedio es 3,34, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 31%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

CUADRO 9. DIMENSIÓN C: GESTIÓN ADMINISTRATIVA

VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE SUPERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO C1: Apoyo a la Gestión Académica	C11	80	3,21	1,10	34,2	3,09	3,34
	C12	83	3,72	0,75	20,3	3,64	3,81
	C13	83	3,07	1,13	36,9	2,95	3,20
PROCESO C2: Administración de los Recursos	C22	83	3,06	1,07	35,1	2,94	3,18
	C23	83	2,71	1,36	50,1	2,56	2,86
	C26	82	2,39	1,16	48,6	2,26	2,52
	C27	82	0,91	1,12	122,9	0,79	1,04
PROCESO C3: Administración de Servicios Complementarios	C31	81	2,36	1,22	51,6	2,22	2,49
PROCESO C4: Talento Humano	C41	81	2,91	1,11	38,1	2,79	3,04
	C42	83	2,41	1,07	44,5	2,29	2,53
	C43	83	2,13	0,92	43,2	2,03	2,23
	C44	83	2,81	0,99	35,4	2,70	2,92
	C45	82	2,49	1,05	42,0	2,37	2,60
	C46	82	2,11	1,04	49,4	1,99	2,23
	C47	83	3,13	0,95	30,2	3,03	3,24
	C48	83	1,34	1,05	78,6	1,22	1,45
	C49	82	2,61	0,95	36,5	2,50	2,72
	C410	83	2,77	0,94	34,0	2,67	2,88
PROCESO C5: Apoyo Financiero	C52	82	0,74	0,86	115,3	0,65	0,84
TOTALES	Total C11 a C13	82	3	1	30,5	3,23	3,45
	Total C22 a C27	83	2	1	64,2	2,14	2,40
	Total C31	81	2	1	51,6	2,22	2,49
	Total C41 a C410	83	2	1	43,2	2,36	2,58
	Total C52	82	1	1	115,3	0,65	0,84
	TOTAL ÁREA C	82	2	1	49,8	2,35	2,58

3.3.2 Administración de los Recursos. Su promedio es 2,27, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 64%, la convierte en poco confiable.

3.3.3 Administración de Servicios Complementarios. Su promedio es 2,36, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 52%, la convierte en poco confiable.

3.3.4 Talento Humano. Su promedio es 2,47, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 43%, la convierte en poco confiable.

3.3.5 Apoyo Financiero. Su promedio es 0,75, indica que no se desarrollan acciones inclusivas para la atención a la diversidad. Su alto coeficiente de variación, 115%, la convierte en poco confiable.

3.4 GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

La gestión de la comunidad contempla 4 procesos evaluados a través de 10 componentes, Cuadro 10. Su promedio de 2,03, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 65%, la convierte en poco confiable.

3.4.1 Inclusión. Su promedio de 2,34, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 38%, la convierte en poco confiable.

CUADRO 10. ÁREA D: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE SUPERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO D1: Inclusión	D11	83	2,34	0,89	38,0	2,24	2,44
PROCESO D2: Proyección a la Comunidad	D21	82	3,04	1,13	37,1	2,91	3,16
	D22	81	1,22	1,34	109,8	1,07	1,37
	D23	82	2,12	1,38	65,1	1,97	2,28
PROCESO D3: Participación y Convivencia	D31	83	2,45	1,20	49,2	2,31	2,58
	D32	82	1,35	1,09	80,7	1,23	1,48
	D33	83	1,05	1,06	100,9	0,93	1,17
PROCESO D4: Prevención de Riesgos	D41	82	2,37	1,16	49,0	2,24	2,49
	D42	83	2,90	0,96	33,0	2,80	3,01
	D43	83	1,45	1,24	85,9	1,31	1,58
TOTALES	Total D11	83	2	1	38,0	2,24	2,44
	Total D21 D23	a 82	2	1	70,7	1,98	2,27
	Total D31 D33	a 83	2	1	76,9	1,49	1,74
	Total D41 D43	a 83	2	1	56,0	2,11	2,36
	TOTAL ÁREA D	82	2	1	64,9	1,90	2,16

3.4.2 Proyección a la comunidad. Su promedio es 2,13, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 71%, la convierte en poco confiable.

3.4.3 Participación y convivencia. Su promedio es 1,62, indica que los docentes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 77%, señala una media de poca confiabilidad.

3.4.4 Prevención de riesgos. Su promedio es 2,24, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 56%, la convierte en poco confiable.

4. DIRECTIVOS

Un total de 5 directivos participaron en la evaluación de las cuatro áreas puestas a su consideración en el Colegio Occidente y los resultados, en cada una de las áreas, son:

4.1 GESTIÓN DIRECTIVA

La gestión directiva contempla 6 procesos evaluados a través de 30 componentes, Cuadro 11. Su promedio de 2,73 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 43%, la convierte en poco confiable.

4.1.1 Direccionamiento Estratégico. Su promedio 3,54, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional. Su coeficiente de variación de 17% indica poca confiabilidad en esta medida.

CUADRO 11. ÁREA A: GESTIÓN DIRECTIVA							
VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO A1: Direccionamiento estratégico	A11	5	4,00	0,00	0,0	4,00	4,00
	A12	5	3,40	0,55	16,1	3,13	3,67
	A13	5	3,20	1,10	34,2	2,65	3,75
PROCESO A2: Gerencia Estratégica	A21	5	3,00	1,00	33,3	2,50	3,50
	A22	5	2,60	0,55	21,1	2,33	2,87
	A23	5	2,60	0,55	21,1	2,33	2,87
	A24	5	1,00	1,41	141,4	0,29	1,71
	A25	5	2,20	1,48	67,4	1,46	2,94
PROCESO A3: Gobierno Escolar	A31	5	1,60	1,14	71,3	1,03	2,17
	A32	5	1,80	1,10	60,9	1,25	2,35
	A33	5	2,00	1,22	61,2	1,39	2,61
	A34	5	2,40	1,52	63,2	1,64	3,16
	A35	5	3,80	0,45	11,8	3,58	4,02
	A36	5	4,00	0,00	0,0	4,00	4,00

PROCESO A4: Cultura Institucional	A41	5	2,80	0,84	29,9	2,38	3,22
	A42	5	3,40	0,89	26,3	2,95	3,85
	A43	5	1,80	1,64	91,3	0,98	2,62
	A44	5	2,00	1,22	61,2	1,39	2,61
PROCESO A5: Clima Escolar	A51	5	2,00	1,00	50,0	1,50	2,50
	A52	5	1,40	1,95	139,2	0,43	2,37
	A53	5	3,80	0,45	11,8	3,58	4,02
	A54	5	2,80	0,84	29,9	2,38	3,22
	A55	5	3,80	0,45	11,8	3,58	4,02
	A56	5	3,80	0,45	11,8	3,58	4,02
	A57	5	4,00	0,00	0,0	4,00	4,00
	A58	5	3,60	0,55	15,2	3,33	3,87
PROCESO A6: Relaciones con el entorno	A61	5	3,20	0,84	26,1	2,78	3,62
	A62	4	2,50	0,58	23,1	2,17	2,83
	A63	4	2,00	1,63	81,6	1,06	2,94
	A64	4	1,25	0,96	76,6	0,70	1,80
TOTALES	Total A11 A13	a 5	4	1	17	3,26	3,81
	Total A21 A25	a 5	2	1	57	1,78	2,78
	Total A31 A36	a 5	3	1	45	2,15	3,05
	Total A41 A44	a 5	3	1	52	1,93	3,07
	Total A51 A58	a 5	3	1	34	2,80	3,50
	Total A61 A64	a 4	2	1	52	1,68	2,79
	TOTAL ÁREA A	5	3	1	43	2,28	3,17

4.1.2 Gerencia Estratégica. Su promedio es 2,28, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 57%, la convierte en poco confiable.

4.1.3 Gobierno Escolar. Su promedio es 2,60, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 45%, la convierte en poco confiable.

4.1.4 Cultura Institucional. Su promedio es 2,50, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 52%, la convierte en poco confiable.

4.1.5 Clima Escolar. Su promedio es 3,15, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los directivos; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 34%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

4.1.6 Relaciones con el entorno. Su promedio es 2,24, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 52%, la convierte en poco confiable.

4.2 GESTIÓN ACADÉMICA

La gestión académica contempla 4 procesos evaluados a través de 15 componentes, Cuadro 12. Su promedio de 2,50, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 44%, la convierte en poco confiable.

4.2.1 Diseño Pedagógico. Promedio 2,43, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 55%, la convierte en poco confiable.

CUADRO 12. ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA

VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO B1: Diseño Pedagógico	B11	4	3,00	0,82	27,2	2,53	3,47
	B12	4	2,50	1,91	76,6	1,39	3,61
	B13	5	1,80	1,10	60,9	1,25	2,35
PROCESO B2: Prácticas Pedagógicas	B23	5	2,60	0,55	21,1	2,33	2,87
	B24	5	1,80	1,10	60,9	1,25	2,35
PROCESO B3: Gestión de Aula	B31	5	3,20	0,84	26,1	2,78	3,62
	B32	5	2,80	0,84	29,9	2,38	3,22
	B33	5	1,60	1,52	94,8	0,84	2,36
	B34	5	3,00	0,71	23,6	2,65	3,35
PROCESO B4: Seguimiento académico	B41	5	1,20	1,10	91,3	0,65	1,75
	B42	5	3,20	0,45	14,0	2,98	3,42
	B43	5	2,80	0,45	16,0	2,58	3,02
	B44	5	3,20	0,84	26,1	2,78	3,62
	B45	5	3,20	0,45	14,0	2,98	3,42
	B46	5	1,60	1,14	71,3	1,03	2,17
TOTALES	Total B11 a B13	4	2	1	55	1,73	3,13
	Total B23 a B24	5	2	1	41	1,79	2,61
	Total B31 a B34	5	3	1	44	2,16	3,14
	Total B41 a B46	5	3	1	39	2,17	2,90
	TOTAL ÁREA B	5	3	1	44	2,03	2,97

4.2.2 Prácticas Pedagógicas. Su promedio es 2,20, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 41%, la convierte en poco confiable.

4.2.3 Gestión de Aula. Su promedio es 2,65, indica que indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 44%, la convierte en poco confiable.

4.2.4 Seguimiento Académico. Su promedio es 2,54, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 39%, la convierte en poco confiable.

4.3 GESTIÓN ADMINISTRATIVA

La gestión administrativa contempla 5 procesos evaluados a través de 19 componentes, Cuadro 13. Su promedio de 2,67, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 48%, la convierte en poco confiable.

4.3.1 Apoyo a la Gestión Académica. Su promedio es 3,53, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional. Su coeficiente de variación de 24% indica poca confiabilidad en esta medida.

CUADRO 13. DIMENSIÓN C: GESTIÓN ADMINISTRATIVA							
VARIABLE		Nº DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE SUPERIOR	LIMITE INFERIOR
PROCESO C1: Apoyo a la Gestión Académica	C11	5	3,60	0,55	15,2	3,33	3,87
	C12	5	4,00	0,00	0,0	4,00	4,00
	C13	5	3,00	1,73	57,7	2,13	3,87
PROCESO C2: Administración de los Recursos	C22	5	2,60	1,67	64,4	1,76	3,44
	C23	5	3,60	0,89	24,8	3,15	4,05
	C26	5	3,20	0,84	26,1	2,78	3,62
	C27	5	0,80	1,10	136,9	0,25	1,35
PROCESO C3: Administración de Servicios Complementarios	C31	5	3,20	0,84	26,1	2,78	3,62
PROCESO C4: Talento Humano	C41	5	2,80	0,45	16,0	2,58	3,02
	C42	5	2,20	1,30	59,3	1,55	2,85
	C43	5	2,40	0,55	22,8	2,13	2,67
	C44	5	2,80	0,84	29,9	2,38	3,22
	C45	5	2,60	0,89	34,4	2,15	3,05

	C46	5	1,80	1,30	72,4	1,15	2,45
	C47	5	3,80	0,45	11,8	3,58	4,02
	C48	5	1,00	1,41	141,4	0,29	1,71
	C49	5	3,00	1,00	33,3	2,50	3,50
	C410	5	3,00	1,00	33,3	2,50	3,50
PROCESO C5: Apoyo Financiero	C52	5	1,20	1,30	108,7	0,55	1,85
TOTALES	Total C11 a C13	5	4	1	24,3	3,15	3,91
	Total C22 a C27	5	3	1	63,1	1,99	3,11
	Total C31	5	3	1	26,1	2,78	3,62
	Total C41 a C410	5	3	1	45,5	2,08	3,00
	Total C52	5	1	1	108,7	0,55	1,85
	TOTAL ÁREA C	5	3	1	48,1	2,19	3,14

4.3.2 Administración de los Recursos. Su promedio es 2,55, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 63%, la convierte en poco confiable.

4.3.3 Administración de Servicios Complementarios. Su promedio es 3,20, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los directivos; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 26%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

4.3.4 Talento Humano. Su promedio es 2,54, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 46%, la convierte en poco confiable.

4.3.5 Apoyo Financiero. Su promedio es 1,20, indica que los directivos desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 109%, señala una media de poca confiabilidad.

4.4 GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

La gestión de la comunidad contempla 4 procesos evaluados a través de 10 componentes, Cuadro 14. Su promedio de 2,44, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 50%, la convierte en poco confiable.

4.4.1 Inclusión. Su promedio de 2,80, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los directivos; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 16%, señala que las respuestas para este indicador son variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

CUARO 14. ÁREA D: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD							
VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE SUPERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO D1: Inclusión	D11	5	2,80	0,45	16,0	2,58	3,02
PROCESO D2: Proyección a la Comunidad	D21	5	2,80	0,84	29,9	2,38	3,22
	D22	5	2,40	1,67	69,7	1,56	3,24
	D23	5	2,80	1,10	39,1	2,25	3,35
PROCESO D3: Participación y Convivencia	D31	5	3,00	0,71	23,6	2,65	3,35
	D32	5	2,00	1,41	70,7	1,29	2,71
	D33	5	0,80	1,10	136,9	0,25	1,35
PROCESO D4: Prevención de Riesgos	D41	5	2,80	0,84	29,9	2,38	3,22
	D42	5	2,80	0,45	16,0	2,58	3,02
	D43	5	2,20	1,48	67,4	1,46	2,94
TOTALES	Total D11	5	3	0	16,0	2,58	3,02
	Total D21 a D23	5	3	1	46,2	2,07	3,27
	Total D31 a D33	5	2	1	77,1	1,40	2,47
	Total D41 a D43	5	3	1	37,8	2,14	3,06
	TOTAL ÁREA D	5	2	1	49,9	1,94	2,94

4.4.2 Proyección a la comunidad. Su promedio es 2,67, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 46%, la convierte en poco confiable.

4.4.3 Participación y convivencia. Su promedio es 1,94, indica que los directivos desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 77%, señala una media de poca confiabilidad.

4.4.4 Prevención de riesgos. Su promedio es 2,60, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 38%, la convierte en poco confiable.

5. OTROS

Un total de 8 profesionales de apoyo participaron en la evaluación de las cuatro áreas puestas a su consideración en el Colegio Occidente y los resultados, en cada una de las áreas, son:

5.1 GESTIÓN DIRECTIVA

La gestión directiva contempla 6 procesos evaluados a través de 30 componentes, Cuadro 15. Su promedio de 3,16 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los profesionales de apoyo; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 32%, señala que las respuestas para este indicador son variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

5.1.1 Direccionamiento Estratégico. Su promedio 3,58, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional. Su coeficiente de variación de 20% indica poca confiabilidad en esta medida.

CUADRO 15. ÁREA A: GESTIÓN DIRECTIVA

VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO A1: Direccionamiento estratégico	A11	8	3,88	0,35	9,1	3,74	4,01
	A12	8	3,63	0,74	20,5	3,34	3,91
	A13	8	3,25	1,04	31,8	2,86	3,64
PROCESO A2: Gerencia Estratégica	A21	8	3,25	1,16	35,8	2,81	3,69
	A22	8	2,63	1,41	53,6	2,09	3,16
	A23	8	3,13	0,99	31,7	2,75	3,50
	A24	8	1,88	1,81	96,4	1,19	2,56
	A25	8	2,88	0,64	22,3	2,63	3,12
PROCESO A3: Gobierno Escolar	A31	8	3,50	0,53	15,3	3,30	3,70
	A32	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
	A33	8	2,88	0,64	22,3	2,63	3,12
	A34	8	3,00	1,31	43,6	2,51	3,49
	A35	8	3,88	0,35	9,1	3,74	4,01
	A36	8	3,75	0,71	18,9	3,48	4,02
PROCESO A4: Cultura Institucional	A41	8	3,00	1,07	35,6	2,60	3,40
	A42	8	3,25	0,71	21,8	2,98	3,52
	A43	8	2,25	1,49	66,1	1,69	2,81
	A44	8	2,50	1,31	52,4	2,01	2,99
PROCESO A5: Clima Escolar	A51	8	3,00	1,31	43,6	2,51	3,49
	A52	8	3,25	1,39	42,7	2,73	3,77
	A53	8	3,63	0,52	14,3	3,43	3,82
	A54	8	3,13	0,99	31,7	2,75	3,50
	A55	8	3,50	0,53	15,3	3,30	3,70
	A56	8	3,25	0,89	27,3	2,91	3,59
	A57	8	3,75	0,71	18,9	3,48	4,02
	A58	8	3,75	0,71	18,9	3,48	4,02
PROCESO A6: Relaciones con el entorno	A61	8	3,00	0,93	30,9	2,65	3,35
	A62	8	2,75	0,89	32,2	2,41	3,09
	A63	8	3,25	0,71	21,8	2,98	3,52
	A64	8	2,63	1,19	45,2	2,18	3,07
TOTALES	Total A11 a A13	8	4	1	20	3,31	3,85
	Total A21 a A25	8	3	1	48	2,30	3,20
	Total A31 a A36	8	3	1	22	3,13	3,67

Total A41 A44	a	8	3	1	44	2,32	3,18
Total A51 A58	a	8	3	1	27	3,07	3,74
Total A61 A64	a	8	3	1	33	2,56	3,26
TOTAL ÁREA A		8	3	1	32	2,81	3,51

5.1.2 Gerencia Estratégica. Su promedio es 2,75, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los profesionales de apoyo; sin embargo su alto coeficiente de variación, 48%, la convierte en poco confiable.

5.1.3 Gobierno Escolar. Su promedio es 3,40, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los profesionales de apoyo; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 22%, señala que las respuestas para este indicador son variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

5.1.4 Cultura Institucional. Su promedio es 2,75, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los profesionales de apoyo; sin embargo su alto coeficiente de variación, 44%, la convierte en poco confiable.

5.1.5 Clima Escolar. Su promedio es 3,41, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los profesionales de apoyo; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 27%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

5.1.6 Relaciones con el entorno. Su promedio es 2,91, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los profesionales

de apoyo; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 33%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

5.2 GESTIÓN ACADÉMICA

La gestión académica contempla 4 procesos evaluados a través de 15 componentes, Cuadro 16. Su promedio de 2,95, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 37%, la convierte en poco confiable.

5.2.1 Diseño Pedagógico. Promedio 3,29, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 33%, la convierte en poco confiable.

CUADRO 16. ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA							
VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO B1: Diseño Pedagógico	B11	8	3,63	0,74	20,5	3,34	3,91
	B12	8	3,25	1,04	31,8	2,86	3,64
	B13	8	3,00	1,41	47,1	2,47	3,53
PROCESO B2: Prácticas Pedagógicas	B23	8	3,00	1,41	47,1	2,47	3,53
	B24	8	3,00	1,41	47,1	2,47	3,53
PROCESO B3: Gestión de Aula	B31	8	3,25	0,71	21,8	2,98	3,52
	B32	8	3,50	0,76	21,6	3,21	3,79
	B33	8	2,50	1,60	64,1	1,89	3,11
	B34	8	3,13	0,83	26,7	2,81	3,44
PROCESO B4: Seguimiento académico	B41	8	2,00	0,93	46,3	1,65	2,35
	B42	8	3,75	0,46	12,3	3,58	3,92
	B43	8	2,25	1,04	46,0	1,86	2,64
	B44	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
	B45	8	2,63	0,92	34,9	2,28	2,97
	B46	8	2,00	1,41	70,7	1,47	2,53
TOTALES	Total B11 a B13	8	3	1	33	2,89	3,69

Total B23 B24	a	8	3	1	47	2,47	3,53
Total B31 B34	a	8	3	1	34	2,73	3,46
Total B41 B46	a	8	3	1	39	2,32	3,01
TOTAL ÁREA B		8	3	1	37	2,56	3,34

5.2.2 Prácticas Pedagógicas. Su promedio es 3,0, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 47%, la convierte en poco confiable.

5.2.3 Gestión de Aula. Su promedio es 3,10, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 34%, la convierte en poco confiable.

5.2.4 Seguimiento Académico. Su promedio es 2,67, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los profesionales de apoyo; sin embargo su alto coeficiente de variación, 39%, la convierte en poco confiable.

5.3 GESTIÓN ADMINISTRATIVA

La gestión administrativa contempla 5 procesos evaluados a través de 19 componentes, Cuadro 17. Su promedio de 3,24, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 30%, la convierte en poco confiable.

5.3.1 Apoyo a la Gestión Académica. Su promedio es 3,54, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional. Su coeficiente de variación de 22% indica poca confiabilidad en esta medida.

CUADRO 17. DIMENSIÓN C: GESTIÓN ADMINISTRATIVA

VARIABLE		Nº DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE SUPERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO C1: Apoyo a la Gestión Académica	C11	8	3,25	1,04	31,8	2,86	3,64
	C12	8	4,00	0,00	0,0	4,00	4,00
	C13	8	3,38	1,19	35,2	2,93	3,82
PROCESO C2: Administración de los Recursos	C22	8	3,50	1,07	30,5	3,10	3,90
	C23	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
	C26	8	3,75	0,46	12,3	3,58	3,92
	C27	8	2,50	1,07	42,8	2,10	2,90
PROCESO C3: Administración de Servicios Complementarios	C31	8	3,50	0,76	21,6	3,21	3,79
PROCESO C4: Talento Humano	C41	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
	C42	8	3,25	0,71	21,8	2,98	3,52
	C43	8	2,50	1,31	52,4	2,01	2,99
	C44	8	2,88	1,13	39,2	2,45	3,30
	C45	8	3,13	0,99	31,7	2,75	3,50
	C46	8	3,00	1,31	43,6	2,51	3,49
	C47	8	3,75	0,46	12,3	3,58	3,92
	C48	8	2,50	1,77	70,9	1,83	3,17
	C49	7	3,57	0,53	15,0	3,35	3,79
	C410	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
PROCESO C5: Apoyo Financiero	C52	8	2,88	1,25	43,4	2,40	3,35
TOTALES	Total C11 a C13	8	4	1	22,3	3,26	3,82
	Total C22 a C27	8	3	1	26,9	2,97	3,60
	Total C31	8	4	1	21,6	3,21	3,79
	Total C41 a C410	8	3	1	33,1	2,76	3,50
	Total C52	8	3	1	43,4	2,40	3,35
	TOTAL ÁREA C	8	3	1	30,0	2,89	3,58

5.3.2 Administración de los Recursos. Su promedio es 3,29, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los

profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 27%, la convierte en poco confiable.

5.3.3 Administración de Servicios Complementarios. Su promedio es 3,50, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional. Su coeficiente de variación de 22% indica poca confiabilidad en esta medida.

5.3.4 Talento Humano. Su promedio es 3,13, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 33%, la convierte en poco confiable.

5.3.5 Apoyo Financiero. Su promedio es 2,88, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 43%, la convierte en poco confiable.

5.4 GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

La gestión de la comunidad contempla 4 procesos evaluados a través de 10 componentes, Cuadro 18. Su promedio de 2,67, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los profesionales de apoyo; sin embargo su alto coeficiente de variación, 44%, la convierte en poco confiable.

5.4.1 Inclusión. Su promedio de 3,38, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los profesionales de apoyo; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 22%, señala que las respuestas para este indicador son variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

CUADRO 18. ÁREA D: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

VARIABLE		Nº DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE SUPERIOR	LIMITE INFERIOR
PROCESO D1: Inclusión	D11	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
PROCESO D2: Proyección a la Comunidad	D21	8	3,25	0,71	21,8	2,98	3,52
	D22	6	2,83	0,98	34,7	2,39	3,27
	D23	8	3,38	0,52	15,3	3,18	3,57
PROCESO D3: Participación y Convivencia	D31	8	2,75	1,28	46,6	2,27	3,23
	D32	8	1,63	1,30	80,2	1,13	2,12
	D33	8	1,88	1,36	72,3	1,36	2,39
PROCESO D4: Prevención de Riesgos	D41	8	2,63	0,92	34,9	2,28	2,97
	D42	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
	D43	8	1,63	1,51	92,7	1,06	2,19
TOTALES	Total D11	8	3	1	22,0	3,09	3,66
	Total D21 D23	a 7	3	1	23,9	2,86	3,45
	Total D31 D33	a 8	2	1	66,4	1,59	2,58
	Total D41 D43	a 8	3	1	49,9	2,14	2,94
	TOTAL ÁREA D	8	3	1	44,3	2,28	3,06

5.4.2 Proyección a la comunidad. Su promedio es 3,16, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los profesionales de apoyo; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 24%, señala que las respuestas para este indicador son variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

5.4.3 Participación y convivencia. Su promedio es 2,09, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los profesionales de apoyo; sin embargo su alto coeficiente de variación, 66%, la convierte en poco confiable.

5.4.4 Prevención de riesgos. Su promedio es 2,54, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los profesionales de apoyo; sin embargo su alto coeficiente de variación, 50%, la convierte en poco confiable.

6. RESUMEN INSTITUCIONAL

6.1 GESTIÓN DIRECTIVA.

Su promedio, en el que se incluyen los cinco estamentos, Cuadro 19, es de 2,71, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión directiva, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

6.1.1 Direccionamiento Estratégico. El promedio es 3,47, significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

6.1.2 Gerencia Estratégica. El promedio es 1,92, significa que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

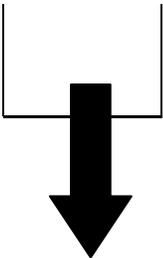
6.1.3 Gobierno Escolar. El promedio es 2,85, significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

6.1.4 Cultura Institucional. El promedio es 2,54 significa que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

6.1.5 Clima Escolar. El promedio es 3,16 significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continúa y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

6.1.6 Relaciones con el entorno. El promedio es 2,32 significa que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

**CUADRO 19. RESUMEN DEL INDICE INSTITUCIONAL
GESTIÓN DIRECTIVA**

PROCESOS Y AREAS	ESTUDIANTES	PADRES	DOCENTES	DIRECTIVOS	OTROS	Promedio de Resultados para cada Proceso	Promedio de resultados en cada área
ÁREA A: GESTIÓN DIRECTIVA							
PROCESO A1: Direccionamiento estratégico	3,31	3,63	3,27	3,53	3,58	3,47	
PROCESO A2: Gerencia Estratégica	1,02	1,70	1,88	2,28	2,75	1,92	
PROCESO A3: Gobierno Escolar	2,75	3,08	2,45	2,60	3,40	2,85	
PROCESO A4: Cultura Institucional	2,41	3,05	1,99	2,50	2,75	2,54	
PROCESO A5: Clima Escolar	3,00	3,22	3,04	3,15	3,41	3,16	
PROCESO A6: Relaciones con el entorno	2,49	2,47	1,52	2,24	2,91	2,32	
TOTAL ÁREA A:	2,50	2,86	2,36	2,72	3,13	2,71	

6.2 GESTIÓN ACADÉMICA

Su promedio, en el que se incluyen los cinco estamentos, Cuadro 20, es de 2,57, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión académica, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

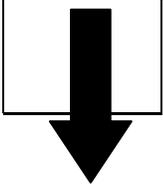
6.2.1 Diseño Pedagógico. Su promedio es 3,01, significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

6.2.2 Prácticas pedagógicas. Su promedio es 2,20, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión académica, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

6.2.3 Gestión de Aula. Su promedio es 2,61, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión académica, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

6.2.4 Seguimiento Académico. Su promedio es 2,48, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión académica, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

CUADRO 20. RESUMEN DEL INDICE INSTITUCIONAL GESTIÓN ACADÉMICA

PROCESOS Y AREAS	ESTUDIANTES	PADRES	DOCENTES	DIRECTIVOS	OTROS	Promedio de Resultados para cada Proceso	Promedio de resultados en cada área
ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA							
PROCESO B1: Diseño Pedagógico	2,98	3,85	2,48	2,43	3,29	3,01	
PROCESO B2: Prácticas Pedagógicas	1,89	2,10	1,80	2,20	3,00	2,20	
PROCESO B3: Gestión de Aula	2,13	2,37	2,81	2,65	3,09	2,61	
PROCESO B4: Seguimiento académico	2,13	2,96	2,13	2,53	2,67	2,48	
TOTAL ÁREA B	2,28	2,82	2,31	2,45	3,01	2,57	

6.3 GESTIÓN ADMINISTRATIVA

Su promedio, en el que se incluyen los cinco estamentos, Cuadro 21, es de 2,70, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión administrativa, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

6.3.1 Apoyo a la Gestión Académica. Su promedio es 3,47, significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

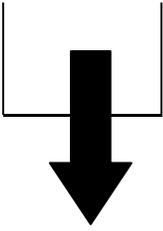
6.3.2 Administración de los Recursos. Su promedio es 2,70, significa que se realizan acciones organizadas en la gestión administrativa, conocidas por la mayoría de los integrantes de

la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

6.3.3 Administración de Servicios Complementarios. Su promedio es 3,02, significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continúa y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

6.3.4 Talento Humano. Su promedio es 2,71, significa que se realizan acciones organizadas en la gestión administrativa, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

6.3.5 Apoyo Financiero. Su promedio es 1,61, significa que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

CUADRO 21. RESUMEN DEL INDICE INSTITUCIONAL GESTIÓN ADMINISTRATIVA							
PROCESOS Y ÁREAS	ESTUDIANTES	PADRES	DOCENTES	DIRECTIVOS	OTROS	Promedio de Resultados para cada Proceso	Promedio de resultados en cada área
DIMENSIÓN C: GESTIÓN ADMINISTRATIVA							
PROCESO C1: Apoyo a la Gestión Académica			3,34	3,53	3,54	3,47	
PROCESO C2: Administración de los Recursos			2,27	2,55	3,28	2,70	
PROCESO C3: Administración de Servicios Complementarios			2,36	3,20	3,50	3,02	
PROCESO C4: Talento Humano			2,47	2,54	3,13	2,71	
PROCESO C5: Apoyo Financiero			0,74	1,20	2,88	1,61	
TOTAL ÁREA C			2,24	2,60	3,27	2,70	

6.4 GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

Su promedio, en el que se incluyen los cinco estamentos, Cuadro 22, es de 2,48, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión de la comunidad, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

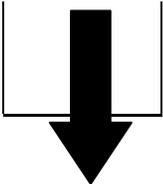
6.4.1 Inclusión. Su promedio es 2,96, significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continúa y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

6.4.2 Proyección a la Comunidad. Su promedio es 2,48, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión de la comunidad, conocidas por la mayoría de los integrantes

de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

6.4.3 Participación y Convivencia. Su promedio es 1,92, significa que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

6.4.4 Prevención de riesgos. Su promedio es 2,58, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión de la comunidad, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

CUADRO 22. RESUMEN DEL INDICE INSTITUCIONAL GESTIÓN DE LA COMUNIDAD							
PROCESOS Y ÁREAS	ESTUDIANTES	PADRES	DOCENTES	DIRECTIVOS	OTROS	Promedio de Resultados para cada Proceso	Promedio de resultados en cada área
ÁREA D: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD							
PROCESO D1: Inclusión	3,06	3,22	2,34	2,80	3,38	2,96	
PROCESO D2: Proyección a la Comunidad	1,75	2,72	2,13	2,67	3,15	2,48	
PROCESO D3: Participación y Convivencia	1,54	2,41	1,62	1,93	2,08	1,92	
PROCESO D4: Prevención de Riesgos	2,58	2,94	2,24	2,60	2,54	2,58	
TOTAL ÁREA D	2,23	2,82	2,08	2,50	2,79	2,48	

7. ÍNDICE GLOBAL

El índice global para la institución es 2,62, lo cual indica que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

El desarrollo analítico de las demás instituciones educativas puede observarse en el (anexo 2).

4.2 RESULTADOS CUALITATIVOS.

En esta fase de la investigación, especialmente hay concentración en comprender los sentidos que los actores sociales del programa Caldas Camina Hacia la Inclusión constituyen con su experiencia, para ello se toma la información organizada de los tres grupos focales realizados respectivamente en los municipios de Aguadas, Chinchiná y Filadelfia, el argumento para la selección de estos tres municipios fue la puntuación en los resultados del índice (el más alto medio y el mas bajo) con criterio a lograr un muestreo teórico por saturación de categoría pues expresan en la medición cuantitativa los extremos superior, inferior y la medición intermedia.

Como se menciona previamente, en cada reunión asistieron alrededor de 12 personas entre directivos-docentes, docentes, padres de familia y estudiantes; en cada sesión se presentaron un conjunto de preguntas (ver anexo 3).

Los datos brutos y la primera abstracción argumental obtenida luego de la clasificación que permite desarrollar a través del Atlas T se pueden observar en el anexo 3. Como se observa hay conservación de los datos brutos y son organizados a partir de la lógica de semejanzas, diferencias, tendencias, elementos obvios, elementos velados, relaciones de causa y covariación.

DISCUSIÓN

Como se observa en los resultados de este estudio, y como se esperaba que ocurriese en tanto las 34 instituciones educativas participan en el programa “Caldas Camina hacia la Inclusión”, ninguna de las instituciones que hicieron parte del estudio, expresan a partir de los datos del índice de Inclusión que existiese nula actuación en torno de las estrategias, metodologías y acciones para la constitución de las instituciones educativas como incluyentes. De las instituciones observadas, en ninguna se encontró que hubiese desconocimiento de las políticas o acciones inclusivas, ni se hallaron instituciones en que las políticas y las acciones se llevaran a cabo de manera desarticulada de la gestión institucional o que fueran desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa. Es por esto que no se observan instituciones puntuando en los rangos 1 y 2 del índice según los baremos de calificación (ver anexo 1). De igual manera la secuencia de puntuación que tiene una distribución aproximadamente normal, relata la diferente apropiación realizada por las instituciones hasta el punto de reconocer que sólo una de ellas alcanza una puntuación que la ubica en un alto desarrollo, esto es, que cuentan con una cultura institucional inclusiva, que comprende políticas apropiadas reflejadas en buenas prácticas inclusivas, trabajo colaborativo, pertenencia a redes de apoyo y puede, entonces, ser centro de referencia para la atención a la diversidad.

Las puntuaciones obtenidas por las instituciones muestran como el mayor porcentaje de las instituciones educativas quedaron ubicadas en los rangos tres (44%) y cuatro (53%); en otras palabras se indica que la mayoría de las instituciones ha desarrollado un nivel apropiación de la propuesta, expresando, que se tiene claridad en políticas de inclusión, que son conocidas por la comunidad, que realizan procesos de mejora continua, que se aplican para favorecer el aprendizaje, la participación y la convivencia (Ver Tabla 4).

De otra parte en la Gráfica 10 se pueden observar los efectos de la aplicación de la política de inclusión en las instituciones estudiadas: los mejores resultados se observan en la gestión directiva lo cual es coherente con el esfuerzo que los directivos están haciendo para llevar a buen término esta política y que se observa de manera expresa por los participantes en los grupos focales en el siguientes nivel de discusión.

Igualmente se puede afirmar que también se encuentran en buen desarrollo la gestión académica y la administrativa, pues a partir del involucramiento de la política en los PEI, esta se ha vuelto obligatoria y los docentes y directivos docentes, terminan acatándola y en muchos casos apropiándola; quizás la única gestión que aún es deficiente en la aplicación de la política es la comunidad; comprensible en la medida que requiere más tiempo y esfuerzo para que la comunidad termine reconociendo y aceptando la nueva política. No obstante se observa la fuerza que tiene la actitud de padres, en la medida que podrían ser ellos quienes faciliten el vínculo que reforma la representación que la comunidad viene haciendo de las diferencias entre los estudiantes.

RESULTADOS

La verdad es que yo en un principio, cuando empezamos con el programa, yo creo que a casi todos nos dio mucho miedo yo le decía que uno no sabía nada de eso, que uno no estaba preparado, que jamás nos habían capacitado, pero yo creo que hoy por hoy, personalmente uno no necesita tanto la capacitación, yo creo que es mas querer y estar sensibilizados, pues porque estos niños, tienen todo el derecho y uno siempre se ubica y hay que tal que no tenga un miembro en familia así y de pronto me lo rechacen, la necesidad que tenga mi ser querido, no haya en donde me lo atiendan y entonces yo creo que es más que un proceso de sensibilización que yo creo que ya todas lo tenemos muy bien estructurado y ha sido un reto [E:2:2]

Este relato del grupo focal de alguna manera sintetiza la experiencia del proyecto Caldas camina Hacia la Inclusión. Existe un gran miedo, miedo a romper, miedo a ser señalado, miedo a no ser capaz de entender y comprender al otro y lo otro. Caldas, como expresión en micro de lo nacional, refiere el conjunto de temores que coexisten en la escuela, en los municipios, en las comunidades, en los profesores, en los estudiantes, en los directivos docentes; temores de romper el paradigma que me ha otorgado reconocimiento a partir de centrar mi observación como una observación de lo homogéneo. Es el miedo a reconocermé diferente, a saberme distinto pues los diferente siempre excluye.

El miedo a saber, el miedo a poder saber, el miedo a querer saber, el miedo a querer hacer y ser diferente es el bloqueo y al tiempo es el anhelo, no obstante no se actúa por el miedo mismo al fracaso. No poder construir nuestras propias esculturas a través de nuestra práctica cotidiana. Ingresar a un mundo desconocido, descubrir que no es suficiente mi saber en ciencias o matemáticas, o en ética o en estética, si no reconocer que el reto es configurar múltiples modos de comunicación de interacción y descubrir que obviamente los egresados del sistema escolar no son iguales y que no deberán serlo. Entender que las múltiples identidades garantizan diversos sentidos sobre la escuela, la vida, el crecimiento económico y el desarrollo social.

Reorientar las búsquedas del ser maestro. ¿Será necesario que cada profesor tenga al interior de su familia un niño con necesidades educativas especiales por déficit o por exceso, para disponerse claramente en otra auto colocación pública de lo que habrá de ser su misión?

En Criterio de este estudio existen condiciones de posibilidad para que desde la gestión de comunidad, especialmente, se rompa con la observación que se hace del otro y de lo otro. Es fundamental que habituemos, acostumbremos y signifiquemos la diferencia con toda la fuerza que ella implica. Que utilicemos el miedo que nos genera como dispositivo de organización y preparación metódica, gradual y sistemática para un ordenamiento que deberá reflejar sus consecuencias en lo económico, en los políticos, en lo humano, en lo cultural y obviamente producirá un horizonte renovado para la escuela.

Es necesario garantizar condiciones iniciales en un país como base para tener una educación incluyente, no podemos seguir asistiendo al divorcio entre las pretensiones de un sistema educativo que no configura claras políticas poblacionales, y se queda con una visión fragmentaria de realidad, que definitivamente consolida las condiciones para el mantenimiento del statu quo.

La principales emergencias de sentido que seguramente servirán de base para continuar en la re significación de la política pública frente a niños , jóvenes y adultos, dada la mediación que realiza este estudio puede significarse en la discusión que se presenta enseguida en la que desde las dimensiones: políticas, cultura y prácticas inclusivas son sustentados mediante citas extractadas de los textos originales (en letra cursiva), de los cuales sólo se hizo edición para corregir aspectos de redacción y sintaxis; cada cita está referenciada con un código entre paréntesis que hace reconocimiento del respectivo grupo E1, E2, o E3, y del correspondiente número de cita tomada del apartado anterior Resultados Cualitativos.

LA POLÍTICA INCLUSIVA.

Uno de los aspectos fundamentales para el programa de inclusión es la formulación de política, entendida esta más allá de las orientaciones establecidas por los organismos nacionales como el Ministerio de Educación o los regionales como las Secretarías Departamentales o Municipales de Educación, sino también aquellas pautas que orientan la acción a nivel de los establecimientos educativos y que puedan estar incluidas en el proyecto educativo, en los direccionamientos estratégicos o en las decisiones cotidianas de los directivos.

Lo encontrado en los grupos foco sobre políticas se sintetizó en cuatro aspectos: surgimiento y formulación de la política, la política de inclusión más allá de la escuela y por último los facilitadores y los limitadores para el funcionamiento de la política.

Surgimiento y formulación de la política.

No basta con que las instituciones acepten y reconozcan la política de inclusión formulada desde el Ministerio de Educación o desde la Secretaría Departamental de Educación, para que ésta se lleve a cabo es indispensable que cada establecimiento formule y se comprometa con la inclusión, más aún, esta política debe estar en el direccionamiento de la institución...*en la visión y en los principios, se habla de la diversidad de los estudiantes, de la inclusión [E:1:12]...los proyectos articulados, se cumplen apuntado a la filosofía de la institución...y todos van articulados... Los niños, todos participan del proceso [E:2:8]... la institución en el PEI, en las políticas de desarrollo, igualmente en la Misión está formulado la decisión de ser una institución inclusora [E:3:20].*

Es de anotar que aunque la política de inclusión de carácter nacional es relativamente nueva, algunas instituciones lo han venido haciendo desde hace muchos años bien por la necesidad real que han tenido que afrontar las entidades educativas...*Es que este proceso se trabaja hace mucho años, hace más de veinte años.. se empezó trabajando con Cafam [E:1:13]... la institución atiende todo tipo de población, desplazados, hay en este momentos*

como veinte niños indígenas, pues son pocos, pero también se atienden, no tenemos raizales ni negros [E:3:7]; o bien por el tipo de pedagogía que se ha empleado históricamente en ellas...porque el profesor debe formarse para que este ahí...aquí es normal, aquí no se excluye a nadie, formar esa conciencia desde los padres, desde los estudiantes, aquí se motiva mucho al que es diferente, se recibe a todo el mundo se hace extensivo con todo el mundo, entonces yo creo que ha servido desde la parte pedagógica [E:1:71]

Pero la política se vuelve acción cuando se integra con la cotidianidad de la labor educativa y se involucran padres y maestros...*a mí me llamaba la atención que en inclusión no solamente hay niños que sean diferentes en su forma de ser, sino que es por su forma de pensar, por su falta de capacidad por aprender... hay que recurrir a la familia y para eso citan talleres con los padres de familia y también con los alumnos, el comité hace eso...[E:3:27].*

La política de inclusión más allá de la escuela.

La política de inclusión no puede restringirse a la escuela aunque desde ella se puede proyectar al nivel municipal y acá juego papel importante el liderazgo del maestro o del docente directivo... *yo le decía, formemos el comité de local de discapacidad... efectivamente el año pasado se conformo el comité de discapacidad de acá y secretaria de salud quedo con el programa y existe, quedo como un comité para la discapacidad, pero más que todo a nivel de salud [E:1:86].*

Desafortunadamente no siempre los entes territoriales están lo suficientemente comprometidos con estas políticas o se quedan en letra muerta...*secretarias de educación tienen que actuar con los secretarios de gobierno, enviar comunicados a los rectores, que están obligados a recibir esta población [E:2:19]...por allá hay una partecita que estuve viendo en estos días que dice que paulatinamente todos los municipios, todos los entes territoriales deben asumir esta responsabilidad de ley, pero acá solamente la estamos asumiendo nosotros [E:2:21]*

Incluso puede considerarse paradójico que mientras algunas instituciones del orden nacional o local apoyen estas políticas en los establecimientos educativos, en algunos casos la Alcaldía que sería la principal llamada a hacerlo poco o nada participa...*Siempre ha sido un poquito complicado, siempre el docente de apoyo de la Universidad de Manizales nos ayuda a hacer las propuestas...ellas se involucran, van al centro de cultura, van al Bienestar Familiar y ahí hemos encontrado el foco, entonces ese ha sido el apoyo, pero del resto, por decir algo, la alcaldía municipal no ha enviado nada, nada, absolutamente nada, lo que hemos conseguido ha sido a nivel de recursos propios y con el hospital [E:2:34]*

Por fortuna para el Programa no en todos los municipios sucede igual... *Se ha trabajado en la articulación con la Alcaldía, con el PAP, con el Hospital, en programas para educación de la media, con el Sena y con la Universidad de Caldas, se han hecho, digamos, alianzas, para mejorar este tipo de situaciones [E:3:10], y esto facilita la implementación de la política por cuanto la articulación mueve al trabajo colaborativo...Quiénes participan?... los docentes, algunos padres de familia, profesionales de diferentes empresas y entidades, entonces es un trabajo colaborativo, se ha tenido este tipo de vinculación [E:3:11]. Aunque los responsables del programa siempre consideran que el aporte municipal debería ser mayor...que el Municipio por parte de la Alcaldía se vincule mas a este proyecto, no sé, pero si hace mucha falta más vinculación del Municipio a este programa [E:3:32].*

Facilitadores y limitadores de la política de inclusión.

Entre los participantes en el grupo foco se pudieron percibir facilitadores de la política de inclusión; entre ellos la mayor cobertura del sisbén que les evita problemas de atención en salud a personas con limitaciones... *Pero igual si nosotros vamos a pedir atención, nos atienden inmediatamente, ya no es como antes... Por eso, porque ya tenemos el carné [E:1:46]; por el apoyo interinstitucional...Porque la droguita psiquiátrica, igual por bienestar, igual con la comisaria, nosotros hemos reportado casos como también los de maltrato, los de abuso, entre nosotros siempre acudimos a todas esas instituciones y vienen y nos colaboran [E:1:47]; la integración con otras políticas como la prevención de riesgos... nosotros tenemos el programa de atención y prevención y cuando manejábamos los simulacros, era cuando más miedo me daba*

con Alejandra, porque yo decía: “Hay se me va a disparar, va a entrar en Shock, yo que hago aquí”, y resulta que no, yo siempre los preparaba [E:2:4] ...Tenemos atención y colaboración de los bomberos y a nivel de institución tenemos un proyecto que se llama “prevención y atención de desastres” es un proyecto transversal y tres docentes se encargan de realizar el proyecto a nivel de institución [E:3:19].

Otro de los factores que fueron considerados facilitadores en uno de los casos estudiados es el modelo pedagógico, en cuanto afecta no solo aspectos cognitivos sino de comportamiento, interacción y relaciones...*el modelo pedagógico de la institución... en este momento estamos trabajando mapas de competencias incorporando a ese plan de estudios pedagógico actual...modelo pedagógico cognitivo integral. Esa palabra integral es la que lleva nos lleva al cambio todo [E:2:25]; situación que se complementa con flexibilización en el plan de estudios de manera que se equilibre lo cognitivo, con lo cultural y lo social...el plan de estudios se está flexibilizando y ellas cuando tiene el grado quinto, por ejemplo, ya ese plan de estudio hay que irle bajando los logros mínimos que ellos pueden alcanzar[E:2:7]*

Otro aspecto en el que la política se ve reflejada y que se convierte en su facilitador para su aplicación es el esfuerzo de las entidades para mejorar la infraestructura física...*la salida de allá tiene rampa y la otra es a nivel de la calle y las discapacidades de los niños son motoras pero pueden caminar bien [E:2:14] ...no hemos tenido casos de estudiantes con discapacidad motora, digamos así, como en silla de ruedas o en muletas, pues han sido pocos, yo tengo más bien con discapacidad cognitiva, pero si llegan también se atenderán, pues se ha condicionado espacios, para desplazamiento y todo es tipo en las entradas para poder personas que lleguen [E:3:8] ...En las tres se ubicaron rampas...tuvimos un estudiante que utilizaba muletas con mucha dificultad, entonces el grupo lo ubicamos en la primera planta, entonces para poder trabajar, era fácil el acceso [E:3:23].*

En cuanto a limitaciones para la implementación de la política, dos son frecuentes, la falta de capacitación y el temor por carencia de habilidades o incluso de la sensibilización suficiente para atender la educación inclusiva...*La verdad es que en un principio cuando empezamos con el programa, yo creo que a casi todos nos dio mucho miedo yo le decía que uno no sabía nada de*

eso, que uno no estaba preparado, que jamás nos habían capacitado, pero yo creo que hoy por hoy, personalmente uno no necesita tanto la capacitación, yo creo que es mas querer y estar sensibilizados [E:2:2] ...que es mucha más recarga de trabajo, verdad que si, a uno se le aumenta el trabajo, pero la ley está dada y eso no hay que pelear con la ley, la ley ya esta y lo que hay es que asumir el reto con las cosas de vengan y tratar de salir adelante [E:2:6]

Curiosamente un aspecto que fue muy resaltado en uno de los casos es precisamente de discriminación pero de nivel institucional, pues se ha tratado de “especializar” una institución de manera que todos los casos de limitaciones son remitidos a la misma escuela...*la única restricción que hemos tenido para este año sobre todo, fue porque el municipio focalizo la escuela como si fuese la única para estos casos. Yo si siento la discriminación a nivel de municipio, la escuela siempre ha manejado población vulnerable, entonces uno escuchaba decir en los mismo maestros y en la misma población: “ah, si allá llega lo peorcito”[E:2:20]*

LA CULTURA INCLUSIVA.

La política de inclusión tiene sentido si se convierte en parte de la cultura de las instituciones, pues de lo contrario será tan solo un programa más que tiene importancia mientras tenga asignados recursos específicos y se le haga seguimiento externo, mientras que si se integra a la cultura será permanente en el tiempo.

A continuación se muestran algunas evidencias de lo hallado en los grupos focales, organizados en tres categorías: en busca de una cultura de la inclusión, algunas estrategias para fomentar la cultura de la inclusión y algunos efectos sobre el cambio de los establecimientos.

En busca de una cultura de la inclusión.

La inclusión es más que la declaración de intenciones o acciones puntuales, es un sentir y un vivir el ambiente educativo y esto lo tiene que traslucir toda la institución... *me parece muy importante la implementación de este proyecto en la comunidad ya que aparte de mejorar la calidad de la institución, mejora la convivencia en las aulas y es algo que nos favorece a todos los estudiantes [E 1:3] ... sentimos que si somos de la Normal, que somos importantes, porque es que el rector se integra [E 1:18]... y se socializan, aprende a manejar buenas relaciones humanas, trabajan la parte humanística, la convivencia que es muy importante, comparten, se reúnen, todos quieren trabajar, ya no encuentran como tanto obstáculo para hacer los trabajos [E 1:26] ...siempre que hay reuniones generales de padres de familia, nos dan información sobre todos esos programas [E 1:49]*

Un aspecto de carácter cultural importante es desarrollar la cultura del servicio sin generar dependencia... *estamos muy pendiente todos los docentes asesores de grupo, ellos nos pasan la relación de qué estudiantes necesitan y qué necesitan, también en cuanto a los medicamentos, en todos los aspectos estamos muy pendientes de ellos [E 1:6]*

Si bien se fomenta una cultura de participación y convivencia que permite integrar a personas con necesidades especiales, también es cierto que se fomenta una cultura del respeto y la equidad que debe ser aceptada por todos...*aquí hay unas nomás hay unas reglas que hay que cumplir, en la calle pueden hacer lo que quieran, pero en la institución no, y funcionamos mucho con el dialogo, hablamos y tenemos un grupo directivo que ha sido muy abierto a esas nuevas tendencias de los jóvenes entonces eso se nos ha facilitado mucho que se adapten acá, y sabe que hacen los amigos, vámonos para la Normal que allá lo tratan a uno muy bien, allá es muy bueno estudiar, entonces ellos mismos están encargándose de generar esa, entonces a nivel cultural y a nivel de formación se evidencia en todos los aspectos [E 1:85]*

Esto se complementa con el fomento de prácticas pedagógicas que faciliten su aprendizaje sin violentar sus procesos, ni afectar su autoestima...*esas estrategias que ideamos para los niños, las implementamos allá para que ellos por medio de juego, por medio de una dinámica vayan como superando, y así sea que ya tengan esa edad, al menos digan: profe he avanzado, me siento diferente, me gusto la dinámica, que rico, repitámosla, entonces muy rico que la normal, haga como extensivos esos procesos y que a ellos se les atienda igual a como se les atiende a un muchacho aquí, que es muy importante, ellos no se sienten excluidos, si no los medicamentos, en todos los aspectos estamos muy pendientes de ellos. [E 1:19]*

El concepto está inmerso en todos los estamentos, no es sólo una cuestión de los directivos...*En lo que llevo como secretaria, que yo me doy cuenta que retiran un estudiante, normalmente, lo hacen oficialmente, nunca he escuchado que el motivo sea porque hay niños especiales, en todos los aspectos estamos muy pendientes de ellos. [E 1:74]...mi hijo con dificultades disciplinares, yo creo que todos tenemos una necesidad, mi hijo es muy inteligente, pero en cuanto a disciplina..., el hecho de saber que mi hijo va a ser aceptado con esta distinción, a mi me llamaba la atención, pues yo lo tuve en una ocasión en otra escuela y se nota la diferencia, en todos los aspectos están muy pendientes de ellos. [E 1:82]*

Construir una cultura incluye el logro de reconocimiento y de quién más importante que de los mismos estudiantes, con mayor razón cuando hacen parte de necesidades especiales de

formación...y de ver de ellos también como lo acogen a uno, como los respetan a ellos, como ellos nos quieren a nosotros, entonces eso como que me llama mucho la atención. [E 1:1]

Algunas estrategias para fomentar la cultura de la inclusión.

El deporte es una de las estrategias que con frecuencia se emplean para desarrollar la cultura de la inclusión...pero mira que ellos sobresalen en un deporte determinado, Mónica es feliz y Luisa es feliz a Luisa le gusta es el futbol.... Y uno ve que les fascina y lo hacen bien, les gusta el deporte...pero mire que para los docentes es una satisfacción muy grande saber que estos niños pueden estar incluidos y pueden socializar con personas, es lo mas importante en un programa de este, que al menos ya pueda contar que este niño empieza a socializar con el otro y pueda aprender tantas cosas, yo creo que es más satisfactorio para uno como docente, sacar un niño adelante que el que es inteligente que va solo [E 1:29]

Una manera de socializar es aprovechar la presencia de personas con necesidades educativas especiales...mi sobrino esta, tiene 22 años y está en primero, pero el actúa como un niño, y la profesora me dice, vea me ayuda en la disciplina, entonces él me colabora, los niños lo quieren, lo respetan, entonces muy rico, porque no se ve como esa exclusión, sino que todos se ven como normales, nos ayudamos, nos colaboramos [E 1:73]o aprovechado esta circunstancia para explicar las diferencias y fomentar el reconocimiento del otro... yo le dije pues que el niño no hablaba nada, y entonces la profesora le dijo a los compañeritos que no se burlaran del niño y nada, nunca lo rechazaron ni nada. [E 2:10]...ellos se relacionan mucho con otros niños, yo tengo un niño de 6 años que está en primero y hace muy buenas relaciones de amistad con ellos y todo [E 2:32]

Igualmente se emplean circunstancias de apoyo que se pueden constituir en formadoras...cuando hay elecciones de personero estudiantil todos pueden participar incluyendo como el proceso se ha hecho por computador, ellos entran a la sala de sistemas y votan, hay unos muchachos de decimo que los asesoran, con ellos estamos pendiente sobre todo de que no les vayan a cambiar el voto [E 2:36]... en esos procesos de elección de personero estudiantil participan todos los estudiantes.... porque lo de ellos es mas diferente, o sea, necesitan más

explicación, las profesora que les sepa hablar para que ellos entiendan....se monto a la vez una jornada cultural y deportiva complementaria al proceso de elecciones, y los muchachos participan [E 3:24]

Aunque la integración en el aula puede resultar relativamente fácil, es posible que en otros espacios se requieran esfuerzos especiales...yo tuve en el grado niño de más o menos 18 años, pues al principio los niños lo vieron como un problema, ya luego fueron los mejores amigos de él, muy culto, supo llegar a ellos y lo mismo lo compañeritos, de verdad que se notaron avances en el tanto en lo que socializaba como en el aprendizaje, nunca se vio como retraído ni nada, se veía siempre alegre pero se notaba en los recreo siempre el distanciamiento yo creo que era por la edad y como es tan alto y todo a él le daba dificultad estar integrado en el recreo [E 3:3]

El trabajo productivo es otra manera de integrar a todos los estudiantes, con la participación de instituciones externas y el esfuerzo de los docentes *uno les pide colaboración a la UMATA o al Comité y viene y todo el que pueda colaborar desde su trabajo...están en las danzas y se integran con otros niños, están en la tuna, están en la banda [E1:61]...Es súper estimulante para los estudiantes...Ellos son felices comercializando, ellos mismo ofrecen, llevan las muestras, dicen que van a hacer, luego pasan ellos mismos repartiendo....En la memoria tengo el video de ellos haciendo estas flores, pintando palos, recortando hojas, armando flores, ahí lo tengo en la memoria. [E 1:62]...ya en nuestra institución es más que sus discapacidades no se les vuelva limitaciones, por la formación laboral que les dan en esto, que se vuelvan útiles para la sociedad, [E 1:63].*

Con el tiempo y las prácticas incluyentes la cultura se modifica para bien de toda la comunidad...ellos participan en bailes, en poesías, en cantos y ellos quieren estar participando, entonces todos los tenemos en cuenta...Lo bonito de este proyecto es que todos se miran con los mismos ojitos, ya no es como, este niño anormal como se veía antes, que lo miraban feíto....La cultura ha cambiado [E 3:15]

Y esto es más notorio cuando la inclusión hace parte de la filosofía del establecimiento...*recibimos una formación que básicamente antes de formar en enseñanza y en conocimientos en la institución a usted lo forman como persona, es básico porque a usted le enseñan a respetar... el respeto que se les brinda, como ellos se expresan, me parece que se les respeta mucho, se le aplaude, porque me parece super importante que desde pequeños se les enseñe [E 1:51]*

Efectos sobre el cambio

Se hizo necesario comprender los ritmos individuales ya no solo por la característica personal propias de cada estudiante, sino por la existencia de limitaciones específicas que conllevó a entender el manejo de tiempos diferentes y objetivos diferenciados... *así lento, lento, pero esa lentitud permitió que las docentes se fueran apropiando y todavía nos surgen dudas, "que hacemos, hay un problema" ...y nosotros trabajamos de otra manera, pero hoy le puedo decir, que los niños que están en el programa, son vistos como normales, sin ninguna discriminación, ellos están ahí, ellos saben que llegan [E 2:1].*

Aunque al principio la inclusión hacía parte de "un programa especial" la cotidianidad y el trabajo constante de profesores, padres, directivos y demás estudiantes ha hecho que se pierda esa característica de manera que sea algo diario y normal...*yo pienso que la concientización, la sensibilización que cada uno tenemos, más que buena es excelente, porque la mayoría, mire que amparo apenas empezó y mire que ella ha contado lo bueno que ella ha hecho, es todas tienen sus estrategias... incluir estos muchachos en las aulas regulares ya forma parte del proceso natural de educación de la escuela [E 2:28].*

Parte de la ganancia colectiva es el fomento del cambio en todos los niveles y espacios...*lo más importante para mí es el cambio, este proyecto le ha dado un cambio a la enseñanza a la evolución y que ya el estudiante no tiene ese temor de perder un logro porque ya sabe que hay cantidad de oportunidades...para mí es un avance que hace mucho tiempo debimos haber hecho para no frustrar a esos niños con deficiencia, eso es un atropello [E 3:31]... en estos dos últimos años ha sido muy productivo para la institución, debido a que se ha podido,*

digamos, hacer un trabajo de concientización de los estudiantes y padres de familia porque realmente era una comunidad desprotegida en cierto sentido [E3:2].

Aunque no siempre se logra la integración bien por inexperiencia institucional o por rechazo de los padres...*era un niño con un comportamiento, digámoslo, vulgarmente salvaje, tan diferente a los demás y con un comportamiento como tan aterrador que era que impactaba, ah claro!, nos fuimos al fondo, o sea al ambiente familiar del niño y era que a él lo trataban a las patadas... ya nos fuimos con esto a cuestión de personería y ya se formo un problema porque ya la mama, la señora, aventó al papá, entonces que el pelaito no lo volvieran a mandar a la institución... el pelao ya esta grandecito y tiene por ahí diez años, y yo se que en este momento el pelao es analfabeta [E 3:14]*

LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS.

Las prácticas son la evidencia de la manera como la política se convierte en realidad y éstas adquieren especial sentido cuando se han internalizado en la cultura institucional; de esta manera las prácticas no son acciones aisladas, son un tejido de interrelaciones que otorgan significado al programa.

En el ejercicio llevado a cabo se clasificaron las prácticas en tres categorías: las prácticas pedagógicas, más allá de las prácticas pedagógicas y la evaluación y la formación como prácticas inclusivas.

Prácticas pedagógicas

El programa de inclusión conlleva cambios en las prácticas cotidianas de los establecimientos, uno de los aspectos a que se ven abocados los maestros es a indagar, consultar e investigar algunas alternativas...*ha sido una experiencia muy bonita, porque personalmente puedo aplicar todo lo que aprendí en el ciclo, porque en el ciclo se aprende, se hace mucho, constantemente se investiga y se tiene muy en cuenta la inclusión y a los estudiantes [E 1:15]*

También las prácticas pedagógicas terminan afectándose...*por ejemplo en el tema de la inclusión, nosotros cuando vamos por ejemplo a las practicas, tenemos la oportunidad de hablar con los niños, dialogar, conocer sus dificultades, apoyarlo, porque por ejemplo, nosotros llevamos un tema, llevamos fichitas y así, y el niño que tiene más dificultades lo vamos a apoyar más, vamos a estar ahí como más pendiente de ellos, entonces son procesos muy bonitos. [E 1:4] ...para que el niño aprenda a hablar, aprenda a escribir muy bien, para lo cognitivo en cuanto a matemáticas, para los valores, lo de experiencias significativas y son estrategias que se hacen extensivos cuando el muchacho ya entra al programa de formación [E 1:89]*

La práctica pedagógica, que al parecer más reditúa con las personas en situación de discapacidad es el trabajo individualizado...*sentarme con ella sola, enseñarle y a mí la Universidad no me ha capacitado, nadie me ha dicho como, nosotros tenemos los conocimientos empíricos y el sentimiento materno que nos lleva a que estos niños deban ser acogidos por todos [E 2:12] ... Enseñanza personalizada, porque cada uno es un mundo aparte, entonces a veces rinde poco, porque uno tiene que estar repitiendo, estando mejor dicho, encima del estudiante que no vaya a avanzar con el problema y repetir [E 1:31] ... sobre todo que cada estudiante es un mundo diferente, cada estudiante es un paquete aparte, muchos aprenden globalmente, cierto, mientras otros necesitan, como una educación más personalizada, trabajarlo uno a uno, repararles más [E 3:13]*

Esto exige al docente vocación, voluntad para autoformarse y dedicación a una causa...*le tocó una niña que era sordomuda y ella se fue, no sé donde la capacitaron allá en Manizales de todo y ella venia y nosotros éramos aterrados ella como se entrega esa niña durante todo ese año, que se preparó para ello, muy bonito...es que eso le exige al maestro prepararse [E 2:31]* Esto no puede ser simplemente el trabajo de horario de clase...*se hace una actividad de refuerzo y superación en horas extraclase, se citan por la tarde al personal, se sabe que ese personal necesita de mas, a tratar de sacarlo adelante, de todas maneras el colegio siempre busca sacarlo adelante [E 3:26]*

Un elemento fundamental de la práctica pedagógica con estos niños es la lúdica...*implementamos mucho lo que es el juego, lo que es la lúdica, para que, como forma de llegarle*

más fácil al niño, a partir de juego para llegar, utilizamos el conocimiento como un pretexto para formar en valores y formar una persona en todas las dimensiones y así alcanzar una integridad de todo [E 1:88]. Pero esto no es suficiente...estamos trabajando con mapas mentales, entonces a él le gusta porque hace el dibujo y pinta y muñequa y ya [E 2:15]

Pero la integralidad no se puede lograr sólo con prácticas pedagógicas, se requiere también fundamentación conceptual...las cátedras que se dan de civismo, afrocolombianos y sexualidad allá a usted le influyen mucho las diferencias y lo que es ese cuento de la discriminación, los homosexuales, la situación a la diferencia, a mi me parece que en ese ámbito entra mucho la formación... [E 1:87]

Una práctica importante es el acompañamiento de los docentes por parte de personas con algún nivel de experticia en estos temas...En un principio la educadora especial hacia acompañamiento....ella le advertía a los profesores que no iba a observar sus clases, sino a seguir el acompañamiento del estudiante, mirar que hacían frente a los procesos que ella estaba viviendo en el aula y dio buen resultado, ya luego como vio que los niños se quedaban, se fueron adaptando, entonces ya se fueron dejando, y ellos ya van solos al aula, ellos saben en donde les toca, pero así fue que empezó [E 1:76]

Incluso la clasificación puede requerir del concepto del experto...ella nos pasaba la lista más o menos por grados, entonces ya nos fue diciendo cuales en preescolar, cuales en primero, porque igual nosotros no podemos hacer eso, porque no tenemos esa capacitación, entonces ella los evaluó y nos dijo más o menos y en esa forma es que algunos que fueron evaluados...vamos hasta cuarto y Natalia que ya está en séptimo, entonces sí han avanzado los estudiantes. [E 1:53]

Más allá de las prácticas pedagógicas.

Las prácticas específicas empiezan desde la vinculación de estos niños con los establecimientos... *las mamás vienen y nos dicen, vea, el niño presenta estas dificultades o a repetido varios años, pues, ellos no dan a conocer las características cuando son niños con necesidades o con alguna discapacidad, lo hacen conocer, para que nosotros también los tengamos en cuenta ya en el proceso de partir grupos, en el proceso que tenga el docente con ellos, eso también no lo dan a conocer en el momento de la matricula [E 1:8]*

Una práctica común es el trabajo productivo que los integra, les desarrolla otras competencias más allá de las cognitivas y les fomenta competencias sociales...*los teníamos en competencias básicas en las aulas y ya luego van a los proyectos, al proyecto de artesanías, al proyecto de educación física, al proyecto de huerta y a microempresa [E 1:54]...y acá han vendido zanahoria, en la otra huerta, van a los supermercados, a las tiendas, todo, por ejemplo la tienda escolar que es otro proyecto que tienen, las profesoras van con ellos, van a los supermercados, buscan los productos, con buena calidad. [E 1:60]*

Se les integra en diversas fases del proceso...*en Tv Aguadas, un canal que hay acá en el Municipio, también se hizo la propaganda, entonces la gente ya los reconoce...Natalia en lenguaje de señas los invita a participar. [E 1:65]*

La autoreflexión, la toma de conciencia, la valoración de sus limitaciones pero también de sus potencialidades favorecen los procesos de inclusión...*Y brindarles calidad de vida porque uno mediante la reflexión, la autoreflexión que ellos hagan desde ese mundo que manejan y de sus problemas, aconsejarlos mucho, hablar con ellos, dialogar, para que toda esa problemática que están viviendo traten siquiera olvidarle un poco y no la estén maquinando tanto [E 1:17]*

Involucrar a diferentes actores como padres, estudiantes y comunidad... *los padres de familia tenemos conocimiento de todos estos programas que maneja la Normal... recibimos capacitaciones en las reuniones de asociación, nos van vinculando en todos esos programas [E 1:48].*

La infraestructura no es menos importante, aunque en ocasiones por carencia de recursos no se pueden hacer las adecuaciones deseadas, casos en los cuales se recurre a otras alternativas como las visitas domiciliarias...*Se han hecho algunas adaptaciones en cuanto a la planta física en la institución...De pronto para los de sillas de ruedas, en la entrada... [E 1:66]... la docente se desplaza hasta la casa, pues, uno previamente, habla con la mamá, le explica desde que viene acá a la matricula, se le cuenta que se le puede hacer, entonces el docente se desplaza, le hace allá los papeles con los que va a trabajar con ella, se le revisa el trabajo, en la semana se va un día [E 1:67]*

Un papel del establecimiento es buscar mecanismos de motivación, pues por su vulnerabilidad social generalmente requieren fortalecimiento de su autoestima...*me hice dos propósitos al iniciar las labores, uno estimularlos mucho permanentemente, estimularlos en todo lo que ellos hagan, todo, todo, yo vivo pendientes de ellos, más pendiente que de los otros y los estimulo mucho y dos integrarlos entonces pongo como líder a los que son muy pilosos del salón [E 2:11]. Sin embargo resulta triste reconocer que pocos estimulen existen para el maestro que pone todo su interés en estos niños...qué cuáles han sido o los estímulos para los docentes que han trabajado con los niños... ninguno [E 2:22]*

Evaluación y formación

Un efecto importante se encuentra en una práctica bastante tradicional de la educación, la evaluación, acá el maestro debe entender que está armando un tejido donde lo humano puede llegar a ser más importante que lo cognitivo...*en la evaluación se les tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje y se les trabaja estrategias especiales para que ellos puedan ir avanzando en sus dificultades...así es que se trabaja, con informe descriptivo, dando a conocer los procesos que han ido mejorando, los avances que han tenido y la parte que tiene que mejorar, se hacen también, planes caseros con los padres de familia, se les envía para que ellos también los acompañe[E 1:11]...esa metodología da muy buenos resultados, ellos asocian muy bien imagen - palabra, mejor dicho eso es espectacular trabajar con el...En ocasiones si se sacan aparte, algunos que necesitan como más [E 1:42].....Nosotros no solo tenemos en cuenta el*

conocimiento, sino todo, la actitud que ellos tienen en clase, la participación o la responsabilidad, todo es evaluado, los valores [E 1:80]

Sin duda que si algo se tiene que flexibilizar es el nivel de exigencia, los logros esperados, o al menos la manera de medirlos...el nivel de exigencia es más bajo para los muchachos, porque digamos así, lo ubico en el grado que yo tengo ahora, yo escogí uno de los objetivos para el primer periodo que me propuse con los padres de familia... [E 2:27]

La formación es una condición para romper con temores, mitos e inhabilidades al trabajar con población en situación de discapacidad ...a todos los maestros los capacitan y después de capacitarlos, lo hacen efectivo en el aula de clase, personalmente lo apliqué y es excelente y el material con que cuenta la institución para ponerlo en práctica es muy bueno, yo hasta le decía a la profesora, que eso no era solamente para los niños especiales [E 1:39] ...En este momento se están capacitando los docentes de básica primaria, se está empezando por la fase inicial, ya seguimos con el manejo de elementos de todo el material que es el que más necesitamos [E 1:43]

A MANERA DE RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

A nivel general se puede observar la mirada al sujeto –sujeto estudiante ha cambiado en tanto se reconoce al otro en su diferencia, en este sentido los docentes han cambiado su forma de mirar al estudiante, ya no desde el déficit si no como sujeto que hace parte de una institución.

Se puede decir que el docente gestor, es dinamizador de la inclusión en cada institución jugando un papel primordial en tanto este se convierte en el gestor de los procesos de inclusión lo que permite que la institución se movilice.

Se observa que los docentes han ganado confianza en sí mismo, ya ofrecen menos resistencia al recibir un estudiante en situación de discapacidad en el aula, lo que significa que se han dado cambios en la cultura en este sentido cuando el docente se muestra confiando están permitiendo que se favorezca la confianza entre pares y por lo tanto el respeto mutuo.

Se observan cambios en la cultura de Caldas, con relación a la inclusión, de la cultura de la homogenización donde todos los alumnos debían ser iguales y responder de la misma forma, se está pasando a la cultura de la heterogeneidad donde al estudiante se le reconoce por sus diferencias.

Se pudo observar en los grupos focales que el municipio que puntuó más bajo en el índice de inclusión, ha tenido cambios favorables en las prácticas, las políticas y la cultura. Teniendo en cuenta este aspecto, es importante analizar la importancia de llevar a cabo un segundo momento (cualitativo) después de los resultados del índice.

Las instituciones hoy después de 4 años de la implementación del proyecto, debe hacer un análisis consiente de las practicas excluyentes que la escuela practica y reevaluarlas a las luz de una escuela para todos, igualmente realizar el mismo ejercicio con las practicas incluyentes y realizar un proceso de gestión de conocimiento con relación a estas.

Hoy los docentes Aprovechan, las diferencias de los estudiantes, en tanto han comprendido que todos los estudiantes son capaces de aprender.

Los docentes deben ser creativos en los procesos de enseñanza, utilizando métodos diversificados, evaluación formativa, realizando conexión de recursos y actividades, aprendizaje cooperativos, auto aprendizaje y la autonomía del estudiante, entre otros. Son recursos que en el aula ayudan a construir procesos de enseñanza –aprendizaje para todos.

Las familias se observan más activas en su participación, son familias que colaborar y aportan de manera importante a los procesos de los hijos

Con base en los resultados del índice las instituciones deberán realizan un plan de mejora al cual se le deberá hacer un seguimiento permanente. Lo que se pretende con el plan es que las instituciones lleguen a ser autónomas, que se tracen una ruta de mejoramiento continuo y que le permita a la comunidad educativa visibilizar su rumbo.

Es importante que las instituciones realicen lectura crítica de contexto y en este sentido se piensen para dar respuestas más efectivas a su entorno.

Esta primera aplicación de la herramienta índice de inclusión servirá como línea base para que en tres años se realice un estudio de impacto de proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”

Con relación al objetivo de la presente investigación en la cual se quería observar la capacidad de inclusión que las instituciones han adquirido durante la intervención del proyecto “Caldas camina hacia la inclusión” se puede concluir que al 2011 después de 4 años, caldas se encuentra en un buen proceso, pero que las instituciones aun no demuestran capacidad instalada, en tanto se observan muy dependientes del proyecto, por lo tanto se deberá diseñar una estrategia que permita que las instituciones se autogestionen en el tema.

Se recomienda sistematizar las buenas prácticas para que sean socializadas, y reproducidas por las diferentes comunidades educativas.

REFERENCIAS

AINSCOW, Mel. Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Edición Ilustrada: Narcea ediciones, 2001. 308 p.

BANDALA, O. (2006). Las practicas pedagógicas en el aula: ¿un paso a la libertad o a la dominación? Una aproximación al pensamiento de Henry Giroux. www.monografias.com/trabajos34/pedago

BOOTH, Tony, AINSCOW Mel y otros. Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: UNESCO Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). 2000.

CORREA, J. Programa de educación inclusiva con calidad construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” Convenio Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. 2008

ESLAVA, Adolfo, ¿Qué so la políticas públicas? [en línea] http://www.portafolio.com.co/opinion/blogs/post.php?id_blog=3911873&id_post=450012414 [citado en 28 de noviembre de 2009]

GUTIERREZ, M. (2009). La formación docente en las prácticas educativas. Pereira – Risaralda, editorial publiprint

HARGREAVES, Andy. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 4 ed: Ediciones Morata, 303 p.

http://www.sedcaldas.gov.co/IT/Documentos/1088_INFORMATIVO%20POBLACION%20VULNERABLE%20CON%20NEE.pdf

JIMÉNEZ, A. (1999). Política Educativa: fundamentos y perspectivas críticas. Manizales, Universidad Católica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. Programa de Educación Inclusiva con Calidad. Convenio MEN – Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. 2006-2007

ZEMELMAN, Entorno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia.
LAVERDE, María. Debates sobre el sujeto: perspectivas contemporáneas. Siglos del hombre, 2004 91p

UNESCO (1990) “Conferencia mundial de educación para todos”, Tailandia.

UNESCO (1994) “Conferencia mundial sobre necesidades educativas Especiales”,
Salamanca . España

UNESCO (2000) “Foro mundial sobre educación”. Dakar

ANEXOS

Anexo 1. Índice de Inclusión

Anexo 2. Análisis del Índice

Anexo 3. Datos Grupos Focales