


	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 15 de marzo de 2019

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

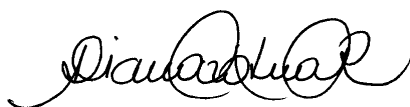
Ciudad

El suscrito: DIANA CAROLINA CRUZ RIVERA, con C.C. No. 26.430.063, autor de la tesis y/o trabajo de grado titulado LA CONDICIÓN DE INCLUSIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS CON ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL DEPARTAMENTO DEL HUILA, presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR; autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:





- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:



Firma:

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: La Condición de Inclusión en Instituciones Educativas con Atención a Estudiantes con Discapacidad Visual en el Departamento del Huila.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
CRUZ RIVERA	DIANA CAROLINA

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
POLO LEDESMA	REINALDO EMILIO

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER EN EDUCACIÓN

FACULTAD: EDUCACIÓN

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRIA EN EDUCACIÓN ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR.

CIUDAD: NEIVA

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2019

NÚMERO DE PÁGINAS: 134

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas X Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros X






SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: NINGUNO

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Inclusión educativa	Educational inclusion	3. Políticas inclusivas	Inclusive policies
2. Índice de inclusión	Inclusion index	4. Prácticas inclusivas	Inclusive practices

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						   
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

5. Cultura inclusiva

Inclusive culture

8. Evaluación

Evaluation

6. Discapacidad visual

Visual disability

9. Autoevaluación

Self-evaluation

7. Modelos de atención

Models of attention

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La investigación plantea, a partir de la atención educativa para la población con discapacidad, los paradigmas actuales en los procesos pedagógicos, integración e inclusión. Las acciones en el ambiente escolar exigen la comprensión y acercamiento a las políticas públicas educativas en la garantía del derecho a la educación en términos de acceso, calidad, pertinencia y permanencia de los estudiantes con discapacidad que son planteados desde las políticas, cultura y prácticas institucionales.

La metodología investigativa corresponde al enfoque cuantitativo, no experimental de tipo transeccional para la identificación de las condiciones de inclusión de las instituciones educativas IE con atención a estudiantes con discapacidad visual en el departamento del Huila, mediante el alcance descriptivo. La población corresponde a docentes de Instituciones Educativas oficiales con matrícula de estudiantes con discapacidad visual, determinando 13 IE y 165 docentes a partir de la muestra probabilística estratificada.





Finalmente se detalla las condiciones de atención a partir de políticas, cultura y prácticas inclusivas obteniendo el análisis por institución y comparativo general con muy bajo desempeño en los componentes relacionados con apoyo entre docentes, experiencia del equipo docente en discapacidad visual, normas que aseguran las políticas de inclusión institucional, planificación del currículo y movilización de los recursos específicos. Para la investigación resulta significativo continuar con los procesos de autoevaluación a partir del Índice de Inclusión puntualizando la periodicidad de la evaluación, la realización de planes de mejoramiento para los procesos de inclusión educativa y la sistematización de las instituciones en políticas, cultura y prácticas inclusivas.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This research stated, from the educational attention for the population with disabilities, the paradigms that currently establish the pedagogical processes, integration and inclusion. The actions in the school environment demand the understanding and approach to the public educational policies in the guarantee of the right to education in terms of access, quality, relevance and educational permanence of students with disabilities, in other words, accessibility, teaching, flexible pedagogies - universal learning design, individual plans of reasonable adjustments that are raised from the institutional policies culture and practices.

The research methodology corresponds to the quantitative, non-experimental, transactional approach for the identification of inclusion conditions of educational institutions with attention to students with visual disabilities in the department of Huila, through descriptive scope. The population under study corresponds to the teachers of official Educational Institutions with enrollment of students with visual disabilities, determining 13 educational institutions and 165 teachers from the stratified probabilistic sample.

Finally, the conditions of attention are detailed from inclusive policies culture and practices, obtaining the analysis by

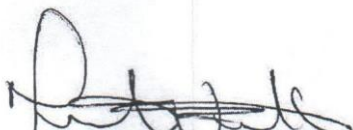
	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

institution and general comparative with very low performance in the components related to teachers' training; experience of the teaching team in visual disability; norms that ensure the policies of institutional inclusion; curriculum planning and mobilization of specific resources. For the investigation it is significant to continue with the self-assessment processes from the Inclusion Index, specifying the periodicity of the evaluation, the realization of improvement plans for the processes of educational inclusion and the systematization of the institutions in policies, culture and inclusive practices.

APROBACION DE LA TESIS



Giovanny Marcello lafrancesco Villegas



MARTHA PATRICIA VIVES HURTADO
C.C. 52.083.740 de Bogotá D.C.

La Condición de Inclusión en Instituciones Educativas con Atención a Estudiantes con
Discapacidad Visual en el Departamento del Huila

Diana Carolina Cruz Rivera

Universidad Surcolombiana

Notas del Autor

Diana Carolina Cruz Rivera, Universidad Surcolombiana, Maestría Educación

Áreas de Profundización Diseño, Gestión y Evaluación Curricular

Contacto: diacacruz@hotmail.com

Neiva, 2018

La Condición de Inclusión en Instituciones Educativas con Atención a Estudiantes con
Discapacidad Visual en el Departamento del Huila

Diana Carolina Cruz Rivera

Universidad Surcolombiana

Docente Asesor

PhD. Reynaldo Emilio Polo Ledesma

Universidad Surcolombiana, Maestría Educación

Áreas de Profundización Diseño, Gestión y Evaluación Curricular

Contacto: diacacruz@hotmail.com

Neiva, 2018

DEDICATORIA

Existen momentos que son especialmente difíciles en el nivel personal y profesional. En estos momentos la vida con la bendición de Dios te sonrío y te pone en el camino a personas maravillosas con el don de guiar y aconsejar.

Luis Eduardo, por sus motivaciones diarias, cada palabra mi fortaleza.

A mis hijos Eduardo y Matías por regalarme un poco de su tiempo y poder aprender de la mano con este estudio la importancia de la disciplina para obtener las metas.

A mis padres, hermano y demás familiares por su acompañamiento.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo fue pensado en un primer momento en todos aquellos niños y niñas con discapacidad visual del departamento del Huila que iluminan diariamente mi vocación y hacen del enseñar una tarea maravillosa.

A las Instituciones Educativas y sus docentes, por permitir avanzar en la búsqueda de estrategias pensadas para todos.

A mi familia, mi esposo y mis hijos, mi fuente de inspiración.

RESUMEN

La investigación plantea, a partir de la atención educativa para la población con discapacidad, los paradigmas que actualmente instauran los procesos pedagógicos, integración e inclusión. Las acciones en el ambiente escolar exigen la comprensión y acercamiento a las políticas públicas educativas en la garantía del derecho a la educación en términos de acceso, calidad, pertinencia y permanencia educativa de los estudiantes con discapacidad, en otras palabras la accesibilidad, la enseñanza, pedagogías flexibles- diseño universal del aprendizaje, planes individuales de ajustes razonables que son planteados desde las políticas instituciones, cultura institucional y prácticas institucionales.

La metodología investigativa corresponde al enfoque cuantitativo, no experimental de tipo transeccional para la identificación de las condiciones de inclusión de las instituciones educativas con atención a estudiantes con discapacidad visual en el departamento del Huila, mediante el alcance descriptivo. La población objeto de estudio corresponde a los docentes de Instituciones Educativas oficiales con matrícula de estudiantes con discapacidad visual, determinando 13 instituciones educativas y 165 docentes a partir de la muestra probabilística estratificada.

Finalmente se detalla las condiciones de atención a partir de políticas, cultura y prácticas inclusivas para la inclusión obteniendo el análisis por institución y comparativo general con muy bajo desempeño en los componentes relacionados con apoyo entre docentes, experiencia del equipo docente en discapacidad visual, normas que aseguran las políticas de inclusión institucional, planificación del currículo y movilización de los recursos específicos. Para la investigación resulta significativo continuar con los procesos de autoevaluación a partir del Índice de Inclusión puntualizando la periodicidad de la evaluación, la realización de planes de mejoramiento para los procesos de inclusión educativa y la sistematización de los instituciones en políticas, cultura y prácticas inclusivas.

Palabras claves: inclusión educativa, índice de inclusión, políticas inclusivas, prácticas inclusivas, cultura inclusiva, discapacidad visual, modelos de atención, evaluación, autoevaluación.

Abstrac

This research stated, from the educational attention for the population with disabilities, the paradigms that currently establish the pedagogical processes, integration and inclusion. The actions in the school environment demand the understanding and approach to the public educational policies in the guarantee of the right to education in terms of access, quality, relevance and educational permanence of students with disabilities, in other words, accessibility, teaching, flexible pedagogies - universal learning design, individual plans of reasonable adjustments that are raised from the institutional policies culture and practices.

The research methodology corresponds to the quantitative, non-experimental, transactional approach for the identification of inclusion conditions of educational institutions with attention to students with visual disabilities in the department of Huila, through descriptive scope. The population under study corresponds to the teachers of official Educational Institutions with enrollment of students with visual disabilities, determining 13 educational institutions and 165 teachers from the stratified probabilistic sample.

Finally, the conditions of attention are detailed from inclusive policies culture and practices, obtaining the analysis by institution and general comparative with very low performance in the components related to teachers' training; experience of the teaching team in visual disability; norms that ensure the policies of institutional inclusion; curriculum planning and mobilization of specific resources. For the investigation it is significant to continue with the self-assessment processes from the Inclusion Index, specifying the periodicity of the evaluation, the realization of improvement plans for the processes of educational inclusion and the systematization of the institutions in policies, culture and inclusive practices.

Keywords: educational inclusion, inclusion index, inclusive policies, inclusive practices, inclusive culture, visual disability, models of attention, evaluation, self-evaluation.

Tabal de Contenido

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN	v
Abstrac	vi
LISTA DE TABLAS	x
LISTA DE FIGURAS.....	xii
1. PROBLEMA.....	1
2. JUSTIFICACIÓN	9
3. OBJETIVOS	13
Objetivo General.....	13
Objetivos Específicos.....	13
4. MARCO TEORICO.....	14
4.1 Antecedentes	14
4.1.1 Antecedentes Internacionales.....	14
4.1.2 Antecedentes Nacionales	24
4.1.3 Antecedentes Locales.....	27
5. MARCO CONCEPTUAL	30
5.1 La Educación y el esquema de las 4A	30
5.1.1 Asequibilidad	30

5.1.2	Accesibilidad.....	31
5.1.3	Aceptabilidad	32
5.1.4	Adaptabilidad.....	33
5.2	Modelos de Discapacidad desde la Educación	36
5.2.1	Modelo de prescindencia	37
5.2.1.1	Sub-Modelo de marginación.....	38
5.2.3	Modelo Clínico o Rehabilitador.....	39
5.2.4	Modelo Social	45
5.2.4.1	La Integración Educativa	48
5.2.4.2	Educación Inclusiva	49
5.3	Evaluación Institucional- autoevaluación.....	55
5.3.2	Autoevaluación - Índice de Inclusión INDEX.....	58
5.4	Planes de Mejora en los Contextos Educativos	61
6.	MARCO LEGAL.....	64
7.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	81
7.1	Naturaleza de la investigación	81
7.2	Población.....	82
7.3	Diseño muestral	82
7.3.1	Unidad muestral.....	82
7.3.2	Unidad de observación.....	82
7.3.3	Marco muestral	82
7.3.4	Muestra	83

7.4 Variables	85
7.5 Instrumento	86
7.6 Escalas de medición	86
7.7 Validez y confiabilidad el instrumento	87
7.8 Fases de la investigación.....	88
7.9 Aspectos éticos.....	88
8. ANALISIS DE RESULTADOS	90
8.1 Datos demográficos	90
8.2 Análisis Creando Cultura inclusiva	92
8.3 Análisis B. Elaborar Políticas Inclusivas	96
8.4 Análisis C. Desarrollar practicas Inclusivas	102
9. CONCLUSIONES	108
REFERENTE BIBLIOGRAFICO	114
ANEXO.....	120

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1. Inspección de progresividad del derecho a la educación a partir de las 4A</i>	35
<i>Tabla 2. Primeros autores representativos en la atención educativa de la población con discapacidad auditiva</i>	42
<i>Tabla 3. Primeros autores representativos en la atención educativa de la población con discapacidad visual.....</i>	43
<i>Tabla 4. Primeros autores representativos en la atención educativa de la población con discapacidad intelectual-cognitiva- mental</i>	44
<i>Tabla 5. Detallado Intuiciones Educativas con atención de estudiantes con discapacidad visual.....</i>	83
<i>Tabla 6. Detallado muestra estratificada</i>	85
<i>Tabla 7. Operacionalización de las variables</i>	85
<i>Tabla 8. Fases de la investigación.....</i>	88
<i>Tabla 9. Datos demográficos-Género.....</i>	90
<i>Tabla 10. Datos demográficos-Edad</i>	91
<i>Tabla 11. Análisis A1. Construyendo Comunidad.....</i>	94
<i>Tabla 12. Análisis A2. Creando Cultura Institucional</i>	94
<i>Tabla 13. Análisis consolidado A. Creando Cultura Inclusiva</i>	96
<i>Tabla 14. Análisis B1. Desarrollando una institución educativa para todos.....</i>	98
<i>Tabla 15. Análisis B2. Organizando los apoyos institucionales</i>	100

<i>Tabla 16. Consolidado B. Elaborar Políticas Inclusivas</i>	101
<i>Tabla 17. Análisis C1. Construyendo un currículo para todos</i>	102
<i>Tabla 18. Análisis C2. Orquestando el aprendizaje</i>	103
<i>Tabla 19. Consolidado análisis C. Desarrollar Prácticas Inclusivas</i>	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Distribución índice de inclusión instituciones educativas</i>	105
Figura 2. <i>Los estadísticos OR (Odds Ratio)</i>	106

Tema: La Condición de Inclusión en Instituciones Educativas para la Discapacidad Visual en el Departamento del Huila.

Línea de investigación: Evaluación y Gestión Educativa

1. PROBLEMA

La perspectiva de atención educativa a la población en situación de discapacidad ha cambiado en los últimos años debido a los avances tecnológicos, científicos y legales generando un impacto fundamental en el compromiso adherido en la educación inclusiva. Así como lo confirma Ainscow, (2015), la educación basada en un modelo inclusivo implica un desarrollo global de perspectivas y concepciones que involucran a la totalidad del sistema educativo en dimensiones como crear culturas, políticas y prácticas inclusivas.

La atención a la Población con Discapacidad PcD se ha presentado en diferentes perspectivas y concepciones como lo describió Palacios Rizzo, (2008). El reconocimiento inicial de la PcD estaba enfocada desde la atención asistencialista a un sujeto enfermo, en donde la rehabilitación era la posibilidad de acercamiento a la normalidad; las anteriores son concepciones que permiten la transición conceptual iniciada en el siglo XVIII con Educación Especial para la atención básica y de tipo asistencialista, mas no educativa para las personas con alguna discapacidad o deficiencia; si bien ya se contaba con alguna atención, aún las personas no tenían los mismos derechos de sus pares. Posteriormente se incorpora la filosofía de la Integración

escolar fundamentada por el principio de normalización¹, en donde se busca que todas las personas tengan derecho a la educación sin necesidad de ser segregados en instituciones especializadas u organizadas con atención única para PcD. En el siglo XX el concepto de Inclusión llega a reemplazar el termino integración que antes se venía utilizando, este nuevo termino ha permitido considerar nuevos aspectos que no lo hacia el anterior, pues la inclusión hace referencia a la participación en todos los espacios en los que las personas se desarrollan.

La atención educativa para la población en situación de discapacidad evidencia un proceso de transformación. El modelo para la atención educativa de la PcD se encuentra entre dos paradigmas, integración e inclusión. El término de inclusión ya empleado en la actualidad evidencia concepciones de segregación, este refleja poco cambio en las concepciones y una utilización errónea de la expresión; en este punto el cambio de paradigma implica ahondar más allá de los términos y la denominación, precisa en aquello que se planifica para la construcción de prácticas y acciones afirmativas que garantizan la participación efectiva de la PcD en el proceso pedagógico. Aunque las instituciones educativas reconocen la existencia de los dos paradigmas, integración e inclusión, aún emplea el término de discapacidad para rotular y segregar a la población que actualmente se encuentra en el proceso de inclusión educativa y no a partir de la participación social para acciones efectivas tendientes a este proceso. Es decir que la

¹ La normalización según Illán y Armáiz, 1996, se identifica según los rasgos de: la creencia que todas las personas independientemente de su edad, tipo o grado de deficiencia, tiene la capacidad de aprender y enriquecerse en sus procesos de desarrollo humano; el hecho de ser persona, al margen de edad y raza otorga los mismos derechos humanos y legales. La normalización presume un proceso de aceptación del otro, que exige al contexto ofrecer sus servicios que posibiliten el desarrollo máximo de las potencialidades del todos los ciudadanos.

educación ha logrado una actualización de términos y no de concepciones propias de la atención a la diversidad desde una Educación para Todos.²

La inclusión educativa para la PcD, exige una comprensión y acercamiento a los temas de políticas que convergen en él. El acceso educativo a instituciones educativas oficiales se orienta desde los resultados sociales y el respaldo que ofrecen las políticas para la construcción de la responsabilidad básica del Estado y de los actores comprometidos con los derechos humanos para la garantía del acceso, calidad y pertinencia de la educación.

En Colombia la construcción de la Política Pública para la PcD, se fundamenta en la inclusión social y educativa, desarrollo humano, oportunidad, equilibrio y soporte específico desde la accesibilidad social. De este modo, el Decreto 1421 de 2017, sustenta el marco de la educación inclusiva para la atención a la población con discapacidad.

Para hacer viable este derecho educativo, las instituciones educativas han de promover la atención a la diversidad, implementando los apoyos pedagógicos, técnicos, tecnológicos y humanos necesarios.

La posibilidad de construir sistemas educativos con capacidad de actuar en medio de la diversidad, se fundamenta en el desarrollo normativo y de política que proponen escenarios de oportunidades para el cumplimiento del derecho a la educación. Alcanzar este objetivo, en el contexto actual, está sujeto a múltiples factores que dependen, por un lado, del trabajo intersectorial; del ordenamiento del sistema educativo; de las posibilidades institucionales tanto nacionales (MEN, ICFES, COLCIENCIAS, ICETEX, INCI, INSOR), como los locales

² Conferencia Mundial de Jomtien (UNESCO, 1990), por medio de la cual se realiza la Declaración de la Educación para Todos y se fijan los objetivos.

(Secretarías de Educación Departamental, Municipal y Distrital) y, por otra parte, de los compromisos de los sujetos que actúan en estos escenarios y contextos.

El esfuerzo del país en cuanto a la atención educativa de las PcD, evidencia avances en el acceso; manteniendo grandes retos para la garantía plena del derecho a la educación. El Informe sobre la Situación de la Educación en Colombia de Hurtado Lozano & Agudelo Martínez, (2014), alerta en relación a la garantía del derecho a la educación de la PcD. En esta misma problemática El Banco Mundial, Global & Mundo, (2007) afirman que los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de ingresar a la escuela, permanecer en ella y superar los cursos sucesivos que las personas sin discapacidad.

El panorama nacional de acceso a la educación de PcD enfrenta un riesgo de exclusión en el sistema educativo regular; de acuerdo a cifras del Sistema Nacional de Matricula SIMAT, para Colombia de un total de 10.135.110 matriculadas, sólo el 1,92% correspondía a estudiantes con discapacidad. En el departamento del Huila de acuerdo al Registro de Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad RLCPCD establece un total de 53.575³ individuos, de los cuales 6.830 son PcD entre los 6 y 24 años de edad. Por las cifras, el proceso de inclusión educativa no mejora con las etapas del curso vital. La prevalencia de tipo de discapacidad matriculado corresponde a la discapacidad cognitiva o intelectual y la discapacidad visual; estas discapacidades presentan condiciones y situaciones de diagnósticos inapropiados por desconocimiento familiar, escolar y seguimiento a los procesos clínicos.

³ Reporte Ministerio de Salud y Protección Social SISTRO CUBOS septiembre 2018.

En Colombia el 51,3% de la matrícula de PcD corresponde a la discapacidad cognitiva o intelectual y el 7,5% a discapacidad visual; en el departamento del Huila la discapacidad cognitiva o intelectual corresponde a 12,8% y discapacidad visual al 12,5%.

En el departamento del Huila, de acuerdo al comportamiento de datos del SIMAT, se registra variación de matrícula durante el año escolar, debido a la falta de estabilidad de los servicios escolares proporcionados por las secretaria técnica certificada, transporte, alimentación, nombramientos de docentes especializados, seguimiento educativo y apoyos pedagógicos durante todo el calendario escolar.

Un análisis al panorama de accesibilidad refleja la sectorización de la atención, en palabras legales “una oferta educativa organizada”, en donde el acceso educativo de los estudiantes está sujeto a su condición particular de discapacidad. Las Instituciones educativas con oferta organizada para estudiantes con discapacidad se encuentran especificadas en estudiantes con discapacidad visual (ciegos, baja visión, sordociegos), estudiantes con discapacidad auditiva (sordos usuarios de Lengua de Señas Colombianas o usuarios de Lengua Castellana) estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y autismo. Cada Institución a su vez, recibe un apoyo particular según las necesidades educativas de las PcD, ligado a esta oferta organizada se espera que las instituciones y los docentes inicien la construcción de un marco cultural más amplio y flexible que permita la inclusión de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia.

Uno de los elementos incidentes en la atención adecuada y permanencia de la PcD en el sistema educativo, está sujeto al parámetro de los docentes cualificados para su atención pertinente y de calidad; la PcD visual, requiere para su calidad educativa la asignación del docente tiflólogo, especialista en las áreas de braille, ábaco japonés, movilidad-orientación y tiflotecnología para garantizar las condiciones de igualdad de las personas con discapacidad. Estos servicios incluyen, entre otros tipos de discapacidad: interpretes, guías intérpretes, modelos lingüísticos, personal de apoyo, personal en aula y en la institución.

La cualificación docente para el departamento del Huila en los temas relacionados de tiflogología, permanecen desconocidos para la profesionalización de licenciados que asumen prácticas profesionales, para la atención educativa de estudiantes con discapacidad. El departamento no cuenta con instituciones de formación para el campo de la tiflogología, sólo desarrolla procesos de cursos cortos a docentes interesados en la discapacidad visual, a través del programa de necesidades educativas especiales del departamento.

El apoyo pedagógico desde la normatividad, establece la vinculación del docente tiflólogo en las instituciones con matrícula de estudiantes con discapacidad visual, esta vinculación está sujeta a las dinámicas de contratación territorial y procesos administrativos de cada una de las instancias gubernamentales; para el departamento del Huila el presupuesto de la contratación corresponde a la asignación de recursos del Sistema General de Participación del Ministerio de Educación Nacional, con el reporte de matrícula de enero de cada vigencia, sumado el presupuesto de recursos propios de la entidad territorial certificada- SED; una vez asignado el recurso se inicia la organización y planificación del apoyo itinerante, es decir, los

docentes tiflólogos, realizan acompañamiento a dos municipios, cumpliendo con la cobertura de diez estudiantes con discapacidad atendidos, esto responde a la baja matrícula y dispersión de la misma, ejecutadas desde las vigencias 2009 a 2018.

El proceso de inclusión educativa para la PcD visual, ha reflejado en las Instituciones educativas dificultades para la accesibilidad, permanencia y promoción. Un análisis inicial a las prácticas educativas inclusivas institucionales; establece a los docentes de aula y tiflólogos dificultades a partir de las condiciones de acceso a los distintos espacios en donde se desarrollan los procesos formativos. Los apoyos están centrados en pedagogías flexibles- Diseño Universal del Aprendizaje DUA, adecuación curricular, Plan Individuales de Ajustes Razonables PIAR; a su vez los apoyos técnicos y tecnológicos especializados (software lector de pantalla Jaws, Magic, ZoomText) para el acceso a la información y comunicación mediante el uso de dichos recursos. La implementación de estas acciones garantiza la permanencia y calidad educativa para la PcD visual.

Por lo anterior, el tema de inclusión educativa depende en gran medida de la opinión favorable de los docentes de aula regular, quienes apoyan los procesos inmediatos, logrando sostener prácticas favorables a nivel institucional disminuyendo las barreras del entorno escolar para la participación efectiva de los estudiantes y su transición armónica por todos los niveles escolares. Las cifras demuestran altas tasas de fracaso y abandono escolar en estudiantes con discapacidad, porcentaje que aumenta en las etapas de educación secundaria, bachillerato y estudios superiores universitarios. Los datos que precisan este argumento corresponden a los

porcentajes de PcD en los niveles académico del departamento del Huila, del total de la población con discapacidad corresponde en preescolar 5%, primaria 62%, secundaria 23%, media 5%⁴.

Enmarcada la inclusión educativa desde un enfoque de derecho es necesario evaluar el Índice de Inclusión de las Instituciones Educativas encontrando un marco de referencia para las mejoras institucionales encaminadas al reconocimiento de la discapacidad desde la cultura, prácticas y políticas inclusivas expresada desde la correspondencia que asumen los docentes en el proceso educativo.

El análisis de la condición de la inclusión debe enmarcar la transmisión social y cultural, para favorecer en el mejoramiento de los problemas específicos de la atención a la diversidad.

Las instituciones como dispositivo de control a la intervención desde el enfoque de inclusión, permite desarrollar el interrogante ¿Cuál es la condición de inclusión de las instituciones educativas con atención a estudiantes con discapacidad visual en el departamento del Huila?

⁴ Información Base Plan de Implementación Progresiva PIP- Diagnostico de la atención de estudiantes con discapacidad en la entidad territorial certificada- Secretaria de Educación Departamental del Huila SEDH.

2. JUSTIFICACIÓN

Las tres funciones distintas que desempeña el Estado en la educación se basan en la reglamentación, financiación y prestación del servicio educativo, estas funciones deben desempeñarse en función de diversas obligaciones en materia de derechos humanos, las cuales deben establecer como principio la no discriminación. A fin de exponer la complejidad de las obligaciones de los gobiernos en relación con el derecho a la educación, la Relatora Especial de los Derechos Humanos, las ha estructurado en un esquema en el que se exponen las cuatro características: la disponibilidad, en asegurar la educación gratuita, obligatoria y asequible para todos; la accesibilidad, en la eliminación de todas las exclusiones basada en los criterios discriminatorios y la identificación de obstáculos que impiden el disfrute del derecho a la educación; la aceptabilidad, asegurar que los procesos de enseñanza – aprendizaje estén conforme a los derechos humanos; y la adaptabilidad, suministrar procesos de adaptación para la participación de todos. (Tomasevsi, 1999).

Las prácticas inclusivas para la atención de la población con discapacidad están directamente relacionadas con la capacidad del docente para el cambio permanente y el abordaje de la política educativa nacional orientada en la garantía de educación para todos; en este sentido resulta necesario evaluar la condición de inclusión de la población con discapacidad visual en las instituciones educativas a partir de las prácticas pedagógicas, políticas institucionales y cultura inclusiva desarrolladas para posibilitar la garantía educativa en términos de accesibilidad,

permanencia y promoción en el sistema educativo. El proceso de inclusión educativa, reglamentado para Colombia, exige su reconocimiento y participación de los escenarios educativos mediante la Constitución Política en su artículo 13, 44, 47, 67; la Ley 115 General de Educación en su artículo 46 establece los tipos de discapacidad integrantes del sistema educativo. El goce efectivo de los derechos de las PcD mediante la Ley 361 de 1997, 762 de 2002, 1145 e 2007, 1346 de 2009, 1616 de 2013, imponen de manera imprescindible la corresponsabilidad de la autoridad pública, las instituciones educativas y primordialmente la familia. La Ley 1618 de 2013 en su artículo 11 establece el derecho a la educación inclusiva y se ratifica con el Decreto 1421 de 2017, por medio del cual se reglamenta la educación inclusiva para la población con discapacidad.

Las instituciones educativas en Colombia realizan procesos de inclusión educativa a partir de las concepciones de los docentes, prácticas exitosas o iniciativas institucionales, desconociendo la totalidad de los actores en el proceso educativo y los elementos claves para su efectividad. Es necesario instaurar acciones evaluativas constantes en las instituciones educativas, entendida como el proceso que permite autoevaluar, planear y gestionar los requerimientos necesarios para la mejora de los aspectos evaluados.

La transición de la política pública desde la integración a la inclusión para la atención de la PcD, la articulación de principios y derechos, la reforma de elementos del sistema educativo, en otras palabras un mandato de prácticas inclusivas; permite identificar el afán de construcción de nuevas prácticas sociales. La transición ha promovido el estancamiento en los procesos de inclusión; las instituciones educativas requieren los apoyos pertinentes para la construcción de

comunidades inclusivas que promuevan los valores de respeto y aceptación de las diferencias, reconocer la labor entre los diferentes actores educativos y establecer los mecanismos comunicativos entre las instituciones y las familias; es necesario resaltar la corresponsabilidad de las instituciones mediante la construcción de estrategias de acogimiento, reconocimiento traducidas en políticas institucionales que propicien las acciones inclusivas en todos los espacios de interacción de las instituciones, en este sentido lograr que las instituciones gestionen desde sus políticas la organización eficaz para la garantía del derecho educativo de la PcD visual; finalmente, las instituciones lideraran la planeación curricular ante la pertinencia educativa y establecer mecanismos de sistematización de cada uno de los recursos y materiales que garantizan el ejercicio concebido desde las prácticas pedagógicas inclusivas, las relaciones institucionales.

Este fundamento permite establecer los diferentes referentes en el proceso evaluativo institucional, pero de igual forma, se requiere de la elaboración de instrumentos que optimicen desde las necesidades institucionales los aspectos necesario a identificar y evaluar.

La identificación de la condición de las Instituciones Educativas a partir de las practicas, políticas y cultura permite en un primer momento establecer a la institución educativa el elemento fundamental para liderar acciones de promoción en la garantía de la inclusión educativa; en un segundo momento las personas con discapacidad al participar activamente de los servicios, ambientes y mecanismos propicios para el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho; en un tercer momento, la comunidad educativa, al

disponer de mecanismo de seguimiento que indiquen, orienten y sirva de guía en la evaluación de las practicas, políticas y culturas.

La evaluación de los procesos desarrollados en las instituciones permite analizar los aspectos posibilitadores y barreras, en este sentido solo las Instituciones Educativas son los espacios propicios para la transmisión social de las nuevas formas de reconocimiento. En este sentido se explica que la organización escolar, desde los procesos evaluativos fundamentaran los mecanismos favorables de dialogo y reflexión en la garantía del reconocimiento de diversidad.

El índice de inclusión educativa, con los ajustes para la discapacidad visual, puede ayudar a aclarar y pensar acciones individuales y colectivas, así como organizar la institución, toda la estructura y el desarrollo de la comunidad educativa. El Índice puede ser utilizado por el profesorado, por el personal no docente, y por los padres o tutores legales del estudiante. En definitiva, lo que se promueve es el dialogo participativo e igualitario acerca de lo que los estudiantes podrían aprender en los centros escolares. (Booth & Ainscow, 2015)

Finalmente, la investigación podrá analizar la relación entre las políticas, prácticas y cultura inclusiva para la atención de la población con discapacidad, al diseñar los indicadores que permitan evaluar especifica la atención educativa de la discapacidad visual, los elementos posibilitadores y barreras que serán objeto de reflexión y seguimiento en los planes de mejoramiento institucional propuestos en el decreto 1421/2017.

3. OBJETIVOS

Objetivo General

Determinar la condición de inclusión de las instituciones educativas con atención a estudiantes con discapacidad visual en el departamento del Huila.

Objetivos Específicos

- Identificar la cultura inclusiva para la atención de estudiantes con discapacidad visual en las instituciones educativas.
- Verificar las políticas inclusivas institucionales para la atención de estudiantes con discapacidad visual en las instituciones educativas.
- Describir las prácticas inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad visual en las instituciones educativas.

4. MARCO TEORICO

4.1 Antecedentes

4.1.1 Antecedentes Internacionales

Políticas Públicas

Los estudios a nivel internacional sobre las PcD surgen desde la insuficiencia normativa que caracterizaba la aplicabilidad de los derechos humanos. Las investigaciones de Despouy (1993), Lindqvist (2002), Quinn & Degener (2002), identificaron la necesidad de instrumentos normativos especiales para la aplicabilidad de los derechos humanos de las PcD, en el reconocimiento a la igualdad, la no discriminación y la autonomía de derechos. Las situaciones de abusos y violaciones de derechos por la falta de protección establecida en los tratados específicos, sumado a la insuficiencia de atención por la percepción médica de las instituciones apoyaron la necesidad de elaborar una Convención específica en materia de discapacidad. (CERMI, 2016)

La Convención de los Derechos de las PcD hace reconocimiento en su art. 1 La persona con discapacidad en la suma de dos situaciones. i. La deficiencia, que atiende a la dimensión biológica, ya sea física, mental, intelectual o sensorial y ii. La barrera, que son todos los impedimentos (legales, interpersonales, físicos y a la comunicación) que imposibilitan la igualdad y la no discriminación. Por lo anterior, la vulneración sistemática de los derechos de

las personas con discapacidad y su “invisibilidad” dentro del sistema de derechos humanos, han permitido el desarrollo investigativo a partir de las observaciones en la implementación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, las principales temáticas versan en las problemáticas para el reconocimiento de los derechos citados en los art 9. Accesibilidad, art 12. Igual reconocimiento como persona ante la ley, art 24. Derecho a la educación inclusiva y art 27. Derecho al trabajo.

Las obligaciones de los gobiernos caracterizadas por las garantías del derecho a la educación incidieron en la investigación cuantitativa sobre “*Los derechos económicos, sociales y culturales de los Derechos Humanos*”, desarrollada por las Naciones Unidas. Resalta la función especial del Estado en instaurar estrategias, aplicación de normas, vigilancia de ejecución y aplicación de medidas correctivas ante las problemáticas de separación entre la normatividad educativa y la práctica de educación. A fin de plantear la complejidad de las obligaciones de los gobiernos en relación al derecho a la educación postulan cuatro características fundamentales que deben tener en cuenta las instituciones educativas “la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad” Tomasevsi (1999); las anteriores características son la apuesta gubernamental en la construcción de escenarios educativos propicios para la población con discapacidad visual, favoreciendo la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva. La disponibilidad instada como la primera obligación del estado, establece la existencia de instituciones educativas para la educación primaria a disposición de todos los niños, reconociendo la diversidad de la población; en este sentido, garantizar la igualdad para la atención de la población con discapacidad visual desde la disponibilidad exige la formación de

docentes, contratación de docentes tiflólogos, inversión en infraestructura accesible, adquisición de material especializado para suprimir las desigualdades en la escolarización. La accesibilidad, enfatiza en el reconocimiento de derechos ante la prohibición y la discriminación, a partir de esta postura la educación debe ser pensada para los menos favorecidos y excluidos por su condición de discapacidad, para esto las instituciones educativas deben estar atentas en los requerimientos de la población para el diseño y ejecución de planes y estrategias de atención educativa. La aceptabilidad, asegura los criterios mínimos para que las instituciones educativas sean aceptables para los padres de familia y niños, basados en el reconocimiento de las características propias de los estudiantes como los idiomas, formas de expresión; para la discapacidad visual constituye el reconocimiento de la escritura braille, ábaco japonés, desde las orientaciones propias del abordaje pedagógico. Y finalmente la adaptabilidad, centrada al reconocimiento de las particularidades, especialmente en la forma de aprendizaje, las ayudas técnicas y conocimientos pertinentes a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Frente a lo anterior, Operti & Guillinta (2008) señala la obligación de los Estados para la inclusión confirmando a partir de las cuatro dimensiones anteriormente descritas; en ellas comprende la respuesta a las diferencias en el marco universal de política pública para el proceso de inclusión educativa.

Múltiples estudios analizan las Políticas Públicas para la educación inclusiva, la investigación de Medina Garcia (2017) *“La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad, una*

propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas”, identificó la ausencia de la conexión de las políticas al existir aspectos incoherentes con falta de precisión y garantías, visualizando problemáticas de educación no garantizada, presencia de prejuicios, dotación de recursos, formación del profesorado y selección del alumnado.

En este mismo aspecto, la investigación *“La convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad: 2006-2016 balance de una década de vigencia”* desarrollada por CERMI (2016) concluye con las observaciones generales relativas al derecho de educación inclusiva art.24 de la Convención de PcD, especificando las dificultades de la aplicación normativa internacional, postulando las aclaraciones en la normatividad en los aspectos de prestación de servicio en lo público y privado, incluir la participación de todo el sistema escolar (profesores, directivos, administrativos, padres de familia y compañeros) en todos los espacios de convivencia escolar de la población con discapacidad; centra su conclusión en la obligación de seguimiento de las medidas de accesibilidad y medidas sancionadoras con reparatoras en los ajustes razonables individuales.

La comprensión del estado actual de las políticas de educación inclusiva, los aportes, criterios y orientaciones para el continuo mejoramiento y progreso, destaca la siguiente investigación como aporte esencial denominada *“Aplicación de la Convención internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad en la Unión Europea y los países que la forman, especial referencia al empleo, la educación y la accesibilidad”*, realizadas a 13 países (Alemania, Australia, Bélgica, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, España, Hungría, Italia,

Lituania, Portugal, República Checa y Suecia) con avances en buenas prácticas para la PcD a través del Comité de Seguimiento, utilizando para ello una metodología de análisis de las observaciones finales emanadas de la revisión de los informes iniciales de los estados, las reflexiones y conclusiones valiosas para el avance de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad de la Unión Europea, con especial referencia al empleo, la educación y la accesibilidad (Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III & Madrid, 2017).

Por lo que se refiere a la educación, el Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III & Madrid (2017), subraya “i. la falta de concienciación y de comprensión de la filosofía de la Convención en lo que afecta a la comprensión de la educación. ii. La existencia generalizada de centros especiales de educación para niños y niñas con discapacidad. iii. Falta de apoyo y medidas de accesibilidad.” Así es común encontrar observaciones sobre sistemas educativos no inclusivos, prácticas de segregación. De ahí que buena parte de las recomendaciones para el sector educativo tengan que ver con la inclusión y la accesibilidad, de esta forma la función especial de los estados es establecer estrategias para la aplicación de normas, vigilancia en la ejecución y aplicación de medidas correctivas.

De acuerdo a la investigación realizada por Gerardo; Echeita & Verdugo (2008), “*La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de población con discapacidad*”, señala

que los derechos dejan de ser simple retórica cuando se comprometen los recursos y acciones que permiten asegurar su efectividad y exigibilidad, eliminando para ello barreras o los obstáculos que impiden o limitan, de facto, la igualdad de trato y oportunidades (...)”(p. 5).

La investigación describe el avance y estancamiento del proceso de inclusión educativa en España como consecuencia de las políticas públicas y los actores sociales implicados (administración de los centros escolares, profesorado, familias y organizaciones sociales, entre otros). El análisis de la educación inclusiva desde la óptica de la finalidad constitucional de políticas públicas permitió poner en manifiesto donde deben concentrarse los planes de acción que puedan tornar las barreras en condiciones favorables para la inclusión educativa; la afirmación “lo que se evalúa se puede conseguir” (Gerardo; Echeita & Verdugo, 2008, p. 6); establece la necesidad de políticas evaluativas en el proceso de inclusión que para la fecha no existían, y que para la presente investigación aún son insipientes y con poco seguimiento.

La incidencia investigativa se establece además en el instrumento de aplicación denominado COODIE (Cuestionario de Opinión de las Organizaciones de población con Discapacidad sobre Inclusión Educativa), las dimensiones e indicadores relevantes para la definición adoptada de inclusión educativa correspondieron a proceso, facilitadores/barreras, aprendizaje, participación y política de inclusión.

El abordaje investigativo comentado hasta aquí sobre lo que supone avanzar hacia planteamientos más inclusivos en la educación desde las políticas públicas, permite identificar investigaciones en educación inclusiva que aportan ideas orientadas en las mejoras que necesita

acometer para estimular y apoyar la resolución de problemas vinculados a la detección y superación de las barreras existentes.

Inclusión educativa

Las investigaciones desarrolladas a continuación apoyan la reflexión y comprensión de los procesos institucionales para la atención educativa de la población con discapacidad visual, además de vincular posturas altamente críticas que lideran cambios en las condiciones de atención educativa de la población con discapacidad.

La investigación “*Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas*” desarrollada por Verdugo & Rodríguez, (2008) precisa conocer, analizar y caracterizar las principales barreras que limitan la igualdad de oportunidades para el desarrollo de condiciones que faciliten dicho proceso. A su vez los resultados corresponden a cambios prioritarios y propuestas de mejora para los centros educativos, el profesorado, la administración y lo social. La investigación “*La inclusión educativa como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*” Gerardo Echeita & Ainscow, (2010) centra las claves y condiciones que facilitan la educación inclusiva, identificó los principales factores que tienen poder, o bien de facilitar o bien de inhibir la promoción de prácticas incluyentes en las escuelas; los cuatro elementos centrales corresponden a:

La inclusión es un proceso, la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, la inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras, la

inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. (p. 33)

Otros elementos para concretar los avances en el campo de la inclusión educativa expuestos en la investigación “*Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*” de Ainscow, (2015), responden a interrogantes ¿Cómo crear contextos educativos que puedan llegar a todos los estudiantes?, describiendo prácticas, conocimientos previos, oportunidades de aprendizaje, evaluación de las barreras de participación, uso de recursos y el liderazgo de escuelas inclusivas.

Diferentes investigaciones han centrado sus interrogantes en las condiciones, palancas, aspectos necesarios en la inclusión educativa, Ainscow, (2004) "*El desarrollo de sistemas inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?*"; Durán & Giné, (2011) "*La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora en los centros para atender la diversidad*"; Esther, (2013) "*Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación*", involucra los procesos sociales del aprendizaje en la inclusión, transformación de la cultura inclusiva y apoyan la construcción de marcos de autoevaluación como índice de inclusión para la eliminación de barreras de aprendizaje y participación.

Evaluación institucional

Con el propósito de ofrecer dirección se referencia en los procesos de evaluación de los sistemas educativos, se detallan investigaciones internacionales en la aplicación del instrumento INDEX para la Inclusión educativa.

La problemática de la educación para la PcD y el objetivo de lograr practicas inclusivas, el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva CSIE desarrolló con los investigadores Booth & Ainscow, (2015) el instrumento Índice para la inclusión, descrito como el conjunto de materiales para facilitar el desarrollo de la educación inclusiva en los centros escolares, con el propósito de construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logros; este objetivo se expresa desde los proceso de auto-evaluación de los centros educativos en las tres dimensiones culturas, políticas y prácticas para una educación inclusiva. Esta guía para la educación investigativa ha permitido su aplicación y adaptación en investigaciones a nivel internacional como lo propone Gutiérrez, Martín, & Jenaro, (2014) en la investigación *“El índice para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación”*. En este mismo sentido, el Índice para la inclusión ha sido adaptado, modificado en idiomas y contextos usado por diferentes países del mundo incluyendo Noruega y Eritrea en el 2002; adaptación conforme a la cultura y estándares de calidad como los realizados por el Instituto de Educación de Hong Kong en el año 2003, validación de constructo y contenido para población Mexicana propuesto por Plancarte Cansino, (2010) en *“El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar”* y versiones en diferentes niveles educativos y aportes en la organización escolar desde las practicas que se acercan a la inclusión con sus diferentes actores Darretxe, Goikoetxea, & Fernandez, (2013) *“Análisis de practicas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del pais Vasco”*; Duran et al., (2005) *“Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (índice for inclusión) en el estado Español”*; y finalmente la

investigación de Gutiérrez Ortega, (2011). *“Evaluación de la inclusión en servicios para población con discapacidad”*

Evaluación institucional

Las investigaciones que postulan a continuación corresponden a la evaluación como el mecanismo de superación de barreras para la inclusión. La investigación *“La inclusión educativa como mecanismo de garantía de igualdad de oportunidades y no discriminación de la población con discapacidad”* de Gerardo; Echeita & Verdugo, (2008), estudió la política evaluadora en lo que respecta al alumnado con necesidades educativas especiales caracterizado por ser discontinuo, parcial e insuficiente; formula la necesidad de un marco común de derechos y deberes compartidos desde las instituciones educativas. La investigación *“Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos Vasco”* Darretxe et al., (2013), señala la evaluación y seguimiento de la cultura institucional y las estructuras organizativas entre los aspectos claves para seguir avanzando hacia prácticas inclusiva. Booth & Ainscow, (2002) en la *“Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”* realizan el seguimiento de la evaluación del proceso inclusivo desde las tres dimensiones prácticas, política y cultura a partir de acciones pertinentes de seguimiento. La evaluación de la inclusión educativa, como objeto de investigación propone la aplicación de procesos sistemáticos en el seguimiento de la planificación institucional, a su vez permite orientar las acciones innovadoras desde los ajustes razonables que garantizan avances en la inclusión educativa.

Es necesario resaltar la investigación “*Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos*”, de Iranzo, Tierno, & Barrios, (2014) donde se resalta la evaluación institucional como proceso autónomo de análisis de las concepciones, valores y praxis de la institución orientando a la transformación social. Se postula la investigación “*Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva*” Arnaiz, Azorín, & García, (2015), ha puesto en relieve el interés suscitado en el profesorado por los procesos de calidad emprendida desde la planificación, la implementación y la evaluación de planes para la mejora de la atención a la diversidad; una propuesta desde la evaluación corresponde a la articulación Universidad- Escuela, a partir, de modelos más estrechos de colaboración para el apoyo y acompañamiento de los procesos evaluativos. Y finalmente la investigación “*La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia*” de Figueroa Céspedes & Muñoz Martínez, (2014) buscó analizar el proceso de autoevaluación educativa a partir de la utilización de la guía de inclusión, como herramienta mediadora de las actividades enfocadas a la efectividad curricular estructurada desde las políticas educativas, las relaciones progresivas entre la planificación, los estándares de gestión y los indicadores de la guía estructurados en cultura, políticas y prácticas.

4.1.2 Antecedentes Nacionales

Políticas públicas para la inclusión educativa

A nivel nacional se visualiza diferentes investigaciones en lo que refiere la educación inclusiva; la política pública ha sido un interés central al abordar las problemáticas educativas y su mecanismo de referencia, cumplimiento y seguimiento. La investigación “*Inclusión*

educativa de las personas con discapacidad en Colombia” de Hurtado Lozano & Agudelo Martínez, (2014) da gran significancia al debate entre el ámbito social y político mostrando estadísticamente las dificultades en recursos, infraestructura y formación docente en relación a los mínimos aprendizajes de la población con discapacidad en la implementación de sistemas más incluyentes.

La investigación “*El enfoque de derechos en el seguimiento a la política educativa*” de Pulido Chavez (2017), refiere los resultados en las llamadas políticas locales que han cobrado importancia como instrumentos de gobernabilidad, desarrolladas a partir de la elección popular de alcaldes y gobernadores y han dado origen a formas de expresión que no existían antes, como ocurre con los programas de gobierno de los candidatos. Su investigación describe las tensiones entre las políticas públicas nacionales y las locales (departamentales y municipales), como refiere su estudio de Bogotá en los últimos años. Esto pone de relieve la importancia de hacer el seguimiento a los planes sectoriales de educación de la ciudad. Concluye en la significancia del proceso de monitoreo y seguimiento, que para Bogotá lo ejecutan a través de Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital SSPED.

Correa, Rúa, & Valencia, (2018) comparte la compilación territorial “*Escuela para Todos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*” en el desafío de comprender e implementar el cambio paradigmático de la Convención de Personas con discapacidad, identificando la necesidad de superar la exclusión educativa de las personas con discapacidad, dejar atrás ofertas especiales o segregadas, en donde las acciones terapéuticas, de rehabilitación y de salud desdibujan la prestación del servicio

educativo, para incluir masivamente a las personas con discapacidad en las escuelas regulares, públicas y privadas, y brindarles los ajustes y apoyos que requieran. Finalmente recoge las barreras más visibles consideradas en brechas de género en estudiantes con discapacidad matriculados, ubicación geográfica, permanencia y las acciones de los entes territoriales certificados a través de los planes de implementación progresiva.

Investigación como la de Crosso (2014) “*El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva*”, demuestran la existencia de los obstáculos estructurales para la realización del derecho a la educación de personas con discapacidad, que inciden negativamente sobre la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación para este grupo de personas. Colombia sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad señala que las políticas públicas dirigidas a la población con discapacidad están basadas en dos ideas erróneas:

La primera, asumir la discapacidad como un fenómeno homogéneo, desconociendo el sinnúmero de realizaciones que puede alcanzar un ser humano con discapacidad si el Estado le asegura los medios adecuados; y, la segunda, la idea de la discapacidad como sinónimo de incapacidad, motivo por el cual a las personas con discapacidad, en el mejor de los casos, se les trata como sujetos de caridad, sujetos pasivos que no tienen la mínima posibilidad de incidir en el desarrollo de sus propias vidas, y menos, en la construcción de la sociedad en la que habitan. Incluso, abundan los estereotipos que asumen a las personas con discapacidad, especialmente a las personas con deficiencia cognitiva o trastornos mentales, como seres peligrosos, pertenecientes a mundos distantes y completamente diferentes. (2014, p. 86)

Otro estudio “*Marco conceptual sobre educación inclusiva*” como el de Blanco G, (2008), analiza los significados que asignan los y las docentes al trabajo con la diversidad en el aula escolar. Busca indagar sobre la diversidad para conocer si es coherente con las necesidades actuales de los educandos y contribuir de esa manera, a la formación de los educadores para que se posicionen como agentes de cambio que eliminan las barreras de aprendizaje y convierten sus praxis en oportunidades de aprendizaje colectivo, teniendo en cuenta que:

El romper estas barreras e incluir la diversidad en el aula, significa un cambio de actitud importante de parte de los actores educativos y un compromiso de la institución para mejorar sus prácticas pedagógicas. Se necesita romper con los esquemas educativos tradicionales y con la homogenización de la enseñanza permitiendo mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos y no sólo para algunos. (2008, p. 7)

4.1.3 Antecedentes Locales

Educación inclusiva

En el departamento del Huila, el desarrollo investigativo sobre educación inclusiva se ha desarrollado paulatinamente con la formación docente y su participación en grupos investigativos de la región; la investigación “*Hacer realidad un derecho: una experiencia de inclusión de alumnado con discapacidad cognitiva en una institución educativa*” Rios Gallardo, Gil Vargas, Hernandez, & Bermeo, (2015), estableció como objetivo comprender las experiencias subjetivas de los estudiantes con discapacidad cognitiva leve, padres de familia y docentes frente al proceso de inclusión. Caracteriza los resultados en políticas y lineamientos

para la implementación desde la normatividad reconociendo la dificultad en la implementación de los programas, el contexto institucional y la construcción de la oferta inclusiva del departamento.

El presente estudio “*Análisis de los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas del centro de Neiva*” desarrollado por Gallo & Catañeda, (2016) permitió conocer los avances en inclusión educativa de entes gubernamentales, instituciones educativas y sociedad, en el que la garantía del derecho a la educación; se visualiza en un primer momento la problemática gubernamental regional desde los entes certificado, la necesidad de trascender del plano discursivo, y encamine acciones puntuales para atender la demanda de la población en cuanto a sus necesidades educativas. En un segundo momento, las problemáticas identificadas institucionales correspondieron a la medida que exige elaboraciones y adaptaciones constantes, dado que el currículo educativo está diseñado para atender a una población con características homogéneas, desconociendo así las necesidades educativas de los estudiantes, asumidas estas, como una característica propia de todos los seres humanos.

Se desarrolló la investigación “*Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa*” propuesta por Perdomo, Herrera, Virguez, & Garzón, (2016), que tuvo como objeto conocer las prácticas pedagógicas y su coherencia con las políticas de inclusión educativa, en el nivel de básica secundaria (6 a 9º grado) en la Institución Educativa Ángel María Paredes, de la ciudad de Neiva para comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales.”); los hallazgos se resumen en las categorías Prácticas pedagógicas dominantes: postura integradora, La diversidad

como postura política, La inclusión: tensiones en el aula, El silencio como control de la participación, Relaciones: una apuesta por el desarrollo de libertades y potencialidades.

Los datos existentes, aunque escasos, evidencian una profunda situación de exclusión. Los Estados de la región tienen una inmensa deuda social y ética con las personas con discapacidad, titulares de derecho como las demás, de manera que puedan disfrutar plenamente de la realización del derecho a la educación y de todos los otros derechos humanos.

5. MARCO CONCEPTUAL

5.1 La Educación y el esquema de las 4A

Las tres funciones desempeña el Estado en la educación reglamentación, financiación y prestación en función a diversas obligaciones en materia de derechos humanos en las cuales como el principio de no discriminación. A fin de exponer la complejidad de las obligaciones de los gobiernos en relación con el derecho a la educación, la Relatora Especial de Tomasevsi, (1999) ha estructurado un esquema en el que se exponen las cuatro características fundamentales que deben tener las escuelas a saber la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad, descritas a continuación.

5.1.1 Asequibilidad

Indica dos obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación; es asegurar que existan escuelas primarias a disposición de todos los niños, lo cual requiere una inversión considerable.

La educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar la educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar garantizando la inversión necesaria en la infraestructura, los gastos ordinarios y de mantenimiento, así como los salarios de los maestros. Como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular, a través de derechos de las minorías.

Los estados deben hacer el seguimiento en número inferior de alumnos en edad escolar al cual acceden a las escuelas, las disposiciones legales sobre educación obligatoria, la práctica y el acceso a la educación seguirá siendo una necesidad o un deseo y no un derecho.

5.1.2 Accesibilidad

La segunda obligación del Estado se refiere a garantizar el acceso a las escuelas públicas disponibles en las distintas modalidades y niveles educativos, sobre todo de acuerdo con las normas existentes por las que se prohíbe la discriminación. La no discriminación es el principio primordial de las normas internacionales de derechos humanos y se aplica a los derechos civiles y políticos así como a los derechos económicos, sociales y culturales, al igual que a los derechos del niño comprendidos en esas dos categorías. La no discriminación no debe ser objeto de una aplicación progresiva sino que debe conseguirse inmediata y plenamente.

En el campo de la educación, se han expresado muchas preocupaciones sobre los niños que no asisten a la escuela. Muchas veces las estrategias y campañas se orientan a "llegar a los menos favorecidos". Un elemento decisivo que aporta la perspectiva de derechos humanos en estas cuestiones es la diferencia entre los menos favorecidos y los excluidos.

La falta de acceso a la escuela puede deberse a motivos de discriminación prohibidos internacionalmente y los niños excluidos pueden compartir ciertas características, ya se trate del sexo, el idioma o la religión, discapacidad. Puede ser difícil llegar a los niños solicitantes de asilo

o refugiados, y algunos pueden quedar excluidos porque el derecho a la educación se limita a los nacionales. Los niños con discapacidades pueden estar, en la práctica, excluidos de la escuela, cualesquiera sean las leyes, debido a que los edificios y aulas hacen que el acceso les sea imposible.

En efecto, los gobiernos tienen obligaciones en materia de derechos humanos porque la educación no debe tratarse como un producto comercial. Cada vez se acepta más la necesidad de que los Estados intervengan en el acceso a la educación primaria.

5.1.3 Aceptabilidad

El Estado debe regular y facilitar la educación, debe estandarizar el conjunto de criterios de calidad de la educación relativos a todos los aspectos que la conforman. El gobierno debe establecer, controlar y exigir los estándares de calidad en los establecimientos públicos y privados.

El derecho a la educación por su propio carácter exige la reglamentación por el Estado, reglamentación que puede variar en diversos momentos y lugares, según las necesidades y recursos de la comunidad y de los particulares. El Estado está obligado a asegurarse de que todas las escuelas se ajusten a los criterios mínimos que ha elaborado y a cerciorarse de que la educación sea aceptable tanto para los padres como para los niños.

El respeto por la libertad de los padres de hacer que sus niños se eduquen de conformidad con sus convicciones religiosas, morales o filosóficas se ha afirmado en todos los tratados

generales de derechos humanos y es constantemente objeto de litigios. Exigencias particulares,⁵ han permitido posibilidades del reconocimiento y aceptación de las condiciones particulares de los grupos minoritarios, más adelante permiten los ajustes para la modalidad de educación para estudiantes con discapacidad auditiva.

Las consecuencias financieras del multilingüismo en la escuela primaria han exacerbado aún más las discusiones ya existentes. Desde la perspectiva de los derechos, la obligación de hacer que la escuela resulte aceptable va más allá de la libertad de elección de los padres o del idioma de la instrucción y presenta un gran número de problemas a todos los Estados. La escuela primaria ideal debe ser acogedora para los niños y basarse en su derecho a sentir curiosidad, hacer preguntas y recibir respuestas, discutir y expresar su desacuerdo, hacer pruebas y cometer errores, saber y no saber, crear y ser espontáneos, ser reconocidos y respetados.

5.1.4 Adaptabilidad

Se plantean los siguientes aspectos para la adaptabilidad: en un primer momento requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño; esto revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a cualesquiera condiciones la escuela hubiese previsto para ellos, de este modo adaptar progresivamente a la educación a todos los derechos humanos.

⁵ En 1999 se sentó un precedente en Polonia al afirmarse que, además de recibir educación en los idiomas de las minorías en las escuelas públicas, los ciudadanos que eran miembros de las minorías tenían derecho a establecer, administrar y controlar por cuenta propia las escuelas, con derecho a utilizar su propio idioma y a practicar libremente su religión, y este derecho fue reafirmado por la Corte Permanente de Justicia Internacional.

En un segundo punto lo que los niños deben aprender en la escuela y la manera cómo debe revisarse el proceso de aprendizaje es causa de problemas y cambios incesantes. Lo más frecuente es examinar el contenido del proceso de aprendizaje desde el punto de vista del niño en tanto que futuro adulto, mientras que la Convención sobre los Derechos del Niño requiere que se asigne importancia primordial a los mejores intereses del niño. El hecho de que en la Convención se hayan puesto de relieve los mejores intereses de cada niño pone de relieve la necesidad de que el sistema de educación se vuelva adaptable y lo siga siendo.

Las corrientes internacionales de capital, información y comercio están contrarrestadas por el proceso de descentralización y/o localización en la educación, que facilita la reacción ante las necesidades locales y ante la afirmación de determinadas identidades étnicas, lingüísticas o religiosas.

Se han experimentado diversas ideas para alejarse del modelo centrado en el aula, destinado a prestar servicios a una sociedad preindustrial, que ha seguido siendo el modelo para organizar la educación primaria.

Por lo anterior, un tercer momento es la revisión de proyectos, programas y libros de texto existentes o crear otros nuevos de modo que se ofrezcan imágenes positivas en vez de limitarse a prohibir las negativas. La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, señaló que el primer elemento en el cual debía basarse la educación era aprender a vivir juntos con una mejor comprensión de los demás y de su historia, tradiciones y valores espirituales.

Tabla 1. Inspección de progresividad del derecho a la educación a partir de las 4A

A	Temas principales	Indicadores	Marco básico de obligaciones gubernamentales	Matriz para recabar la información
ASEQUIBILIDAD	(1) Desnivel entre las asignaciones presupuestarias y las obligaciones jurídicas	(1) Porcentaje constitucional del presupuesto nacional, regional y local para la educación	*Obligación de asegurar que la educación gratuita y obligatoria esté asequible para todos los chicos y chicas en edad escolar.	*Variaciones en el plano normativo interno relativas a la gratuidad y obligatoriedad de la educación
	(2) Desnivel entre recursos destinados a la educación y titulares del derecho a la educación	(2) Las categorías e individuos privados del disfrute del derecho a la educación	*Obligación de garantizar la elección de los padres en la educación de sus hijos e hijas, y la libertad para establecer y dirigir instituciones de enseñanza	*Respaldo jurídico y recurso efectivo para la libertad de la educación y en la educación
	(3) El personal docente	(3) Derecho a un recurso efectivo (derechos humanos, libertad de cátedra, libertades sindicales)		
ACCESIBILIDAD	(4) Obstáculos (jurídicos, administrativos, económicos, etc.) para iniciar, permanecer y culminar los estudios	(4) Derecho a un recurso efectivo para las categorías e individuos privados del disfrute del derecho a la educación	*Obligación de eliminar todas las exclusiones basadas en los criterios discriminatorios actualmente prohibidos (raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, origen étnico, origen social, posición económica, discapacidad, o nacimiento)	*Faltan las estadísticas acerca del patrón cambiante de la exclusión por motivos de discriminación; una cuantificación de las exclusiones es precisa para adoptar medidas correctivas para la inclusión progresiva de todos los previamente excluidos
	(5) Las disparidades y desigualdades por razones de raza, género, etnia, religión, origen, etc. en toda la pirámide educativa	(5.1) Datos necesarios (pero inexistentes) por todos los motivos de discriminación y para la discriminación múltiple discriminatorio versus el trato preferencial (5.2) Las diferencias de trato: el trato	*Obligación de la identificación de los obstáculos que impiden el disfrute del derecho a la educación	*Prioridad a la erradicación de la exclusión, los abandonados, afectados por la guerra, casados, delincuentes, detenidos, discapacitados, extranjeros, huérfanos, indocumentados, madres adolescentes, nacidos fuera del matrimonio, prostitutas infantiles, sirvientes domésticos, trabajadores
EPTABILIDAD	(6) La obligación estatal de regular y ejercer la inspección y vigilancia de la	(6) Porcentaje de las escuelas que cumplen todos los estándares	*Obligación de proporcionar una educación con	*Observación y vigilancia de los procesos de adecuación *El derecho a un recurso

A	Temas principales	Indicadores	Marco básico de obligaciones gubernamentales	Matriz para recabar la información
	educación	prescriptos	determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos *Obligación de asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén conforme con derechos humanos	efectivo para todos educadores y educadoras, alumnos y alumnas
	(7) Procesos de enseñanza consecuentes con los derechos humanos	(7) Adecuación de los programas, libros escolares, y métodos de enseñanza a derechos humanos		
	(8) Procesos de aprendizaje consecuentes con los derechos iguales de todos los alumnos y alumnas	(8) Las garantías sustantivas y los mecanismos procesales para un recurso efectivo cuando se vulneran estas garantías		
	(9) Coherencia reglamentaria entre el derecho a la educación y los demás derechos	(9) Desnivel entre terminación de la escolaridad obligatoria y la edad mínima para el empleo y/o matrimonio	*Obligación de suministrar de una educación extraescolar a los niños y niñas que lo pueden presenciar en la escuela	*La cobertura debe alcanzar a toda la niñez escolar (los encarcelados, niños y niñas trabajadores, etc.)
	(10) Educación para el ejercicio de los derechos específicos	(10) Educación en derechos humanos en los currículos escolares	*Obligación de ajustar la educación al interés superior de cada niño y niña *Obligación de mejorar todos los derechos humanos a través de la educación, aplicando el principio de indivisibilidad de los derechos humanos	*La valoración y defensa de la diversidad como principio rector del modelo educativo *Integración de estrategias sectoriales fragmentarias en dirección al fortalecimiento de todos los derechos humanos a través de la educación

ADAPTABILIDAD

Nota= Resumen propio "Relatoría sobre el derecho a la educación de la comisión de derechos humanos" (Tomasevsi, 1999)

5.2 Modelos de Discapacidad desde la Educación

La presente investigación resalta la necesidad de realizar el recorrido histórico acerca de la atención educativa para las personas con discapacidad, iniciando en la edad antigua hasta la actualidad; con el propósito de identificar la evolución social y educativa, esto comprende las

actuaciones y actitudes sobre las personas con discapacidad y reconociendo como afirma Palacios Rizzo, (2008) los tres modelos que a lo largo del tiempo se han desarrollado.

La mirada histórica, nos sitúa como indica Perez Bueno & Pelaez Narvaez, (2017) en el plano social de las creencias y prejuicios, en la formación de etiquetas hacia determinadas personas y grupos en función de su discapacidad, y desde la óptica educativa en la marginalidad y las insuficiencias. Con todo lo anterior, los aspectos normativos trascienden en cada uno de los modelos, en especial la inclusión desde el enfoque de derechos que valora la necesidad de empoderamiento de las personas con discapacidad y reconocer la importancia del fenómeno educativo que implica la inclusión.

5.2.1 Modelo de prescindencia

En la antigüedad la discapacidad era una concepción caritativa sin comprensión social, este abordaje visualizaba persecución, menosprecio y exclusión de las personas con discapacidad.

Algunas situaciones durante la época griega y romana consistían en despeñar a los bebés que nacían con algún defecto físico o problema de salud; estas prácticas estaban caracterizadas en primer lugar por políticas eugenésicas de infanticidio, De este modo, en lo relativo a los casos de diversidades funcionales congénitas, expresa en la Política de Aristóteles: “En cuanto a la exposición o crianza de los hijos, debe ordenarse que no se críe a ninguno defectuoso” (Inst de Estudios Políticos, 1970).

En un segundo lugar podían situarlas en espacios para anormales declarándolos sujetos de caridad o dependencia como lo describió Foucault en 1992. La comprensión social de la discapacidad consistía en motivo religioso, mensajes diabólicos y enojo de dioses. A este modelo se le denomina por Palacios Rizzo, (2008) Prescindencia. Por lo explicado “La idea de que la vida de una persona con discapacidad no merece la pena de ser vivida, sumada a la creencia acerca de su condición de carga” (2008, p. 39)

Este modelo definido por Palacios Rizzo, (2008), trae su causa en las concepciones religiosas, sociales y productivas: a) las religiosas se fundamentan en que la discapacidad representa la manifestación del poder divino como castigo o amenaza, por tanto, queda vinculada a la idea de pecado; b) Desde lo social se asume que son vidas desgraciadas que no merecen ser vividas; y c) Desde lo productivo son vistas como un lastre pues no aportan nada a la comunidad.

5.2.1.1 Sub-Modelo de marginación

En la Edad Media, las personas con discapacidad ocupaban el sitio de los marginados. Como es sabido, en aquellos tiempos no existía como en la actualidad una conciencia respecto del término discapacidad, ni eran las personas clasificadas o calificadas según este parámetro. En muchos textos la población con discapacidad se visualizaba en los grupos más pobres o mendigos, fundamentada en la exclusión de los vínculos sociales, o bien en su espontáneo abandono. Un avance significativo para la época se considera que deja de existir la muerte de la población con discapacidad por acción como el infanticidio para convertirse en muertes por omisión, por falta de atención.

Para la época el abandono de niños era considerado normal y aquellos eran utilizados como esclavos, ante esta situación, la Iglesia reclama los niños abandonados para ponerlos al servicio de la iglesia: Un Concilio celebrado en Rouen en el siglo VIII convocó las mujeres que dieran a luz hijos en secreto a que los dejaran en la Iglesia, donde serían atendidos en condiciones básicas. A partir de esta medida, fueron creados numerosos asilos y orfanatos donde llegaban muchos niñas y niños con discapacidad, considerados inocentes e hijos del Señor. (Palacios Rizzo, 2008)

En consecuencia, se podría afirmar que las personas con discapacidad se encontraban incluidas dentro del grupo de pobres y mendigos. Ahora bien, muchas reflexiones esbozadas por una variedad de autores indican la población con discapacidad desde la superstición, de este modo las enfermedades pasaron a ser consideradas como pruebas o castigos enviados por Dios. Como máximo exponente de esta ideología se encuentra *Malleus Maleficarum*, el cual establecía que “cuando el paciente no encontrara alivio en los medicamentos, sino que más bien empeorara con ellos, la enfermedad era producto del demonio” (Palacios Rizzo, 2008, p. 65)

5.2.3 Modelo Clínico o Rehabilitador

El modelo presenta dos características fundamentales para su comprensión. En un primer momento, lo científico, permite el análisis de la discapacidad desde la salud o enfermedad, y en un segundo momento, la rehabilitación mediante las intervenciones de los profesionales para la normalización de la condición de discapacidad permitiendo aportar a la sociedad; estos dos

argumentos permiten la formación del concepto de derechos fundamentales de las personas con discapacidad.

La incorporación de la diversidad funcional como posibilidades de acción social se visualizaba bajo las prácticas de prevención, tratamientos y rehabilitación permitiendo el mejoramiento de la calidad de vida e integración social. En el ámbito educativo, la educación especial, se convierte en la posibilidad de la rehabilitación, ejerciendo las prácticas de institucionalización; esta nueva perspectiva social y cultural de la discapacidad se centra en el déficit de las personas, subestimando sus habilidades.

La situación de la época, permitió conocer una nueva concepción de discapacidad desde la denominación de *mutilados de guerra*, a fin de distinguirlos de aquellos discapacitados por accidentes laborales. De este modo, se expones por Palacios Rizzo, (2008), la primera imagen presentada por este cambio en la terminología, fue “daño” como la manera de comprensión.

La sensación era que la guerra se había llevado algo que se debía reemplazar. Fue así como en este momento las personas con discapacidad comenzaron a ser relacionada con los heridos de guerra, quienes tomaron el lugar de las primeras y la discapacidad comenzó a ser vista como una insuficiencia, una deficiencia a ser erradicada. (p. 69)

Por consiguiente el desarrollo de la discapacidad desde la guerra vincula grandes aportes en la medicina, psicología de la rehabilitación y la incorporación de profesionales procedentes de

las ciencias sociales logrado mediante la legislación de protección social ⁶ de la época para veteranos de guerra con discapacidad que posteriormente fueron ampliados en servicios sociales a *todas* las personas con discapacidad, con independencia del origen de las deficiencias, incorporándose la educación especial. Frente a estos ámbitos se establece la asistencia pública, realizando así el primer reconocimiento del Estado por la discapacidad en 1601.

Para el modelo rehabilitador, de acuerdo a la Congreso España, (1982), Ley de Integración social de los Minusválidos, la definición de persona con discapacidad se establece en el art. 7.1 como:

A los efectos de la presente Ley se entenderá por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales” (p. 5)

La rehabilitación para la normalización de la población con discapacidad realizada desde las instituciones, punto segregado de las poblaciones con discapacidad, caracterizadas por múltiples situaciones de maltrato, fueron graficadas en el libro “Navidad en el Purgatorio” de B.Blatt en 1974, donde se confirma lo expuesto por Palacios Rizzo, (2008) Al igual que con la esclavitud, la vida en la institución sometía a las personas a dietas alimentarias deficientes, a

⁶ Las políticas legislativas modernas, específicamente las Leyes Nacionales Europeas. Después de la Primera Guerra Mundial se introduce la legislación de servicios sociales reflejando la obligación de la sociedad de compensar la participación en la Guerra.

vestimentas inadecuadas y desalineadas, y a recintos apretujados levemente amueblados, donde dormían en grandes grupos de personas. (p. 95) Dichas descripciones establecidas en denuncias, permiten la elaboración de nuevas políticas para la reubicación de la población a grupos de hogares comunitarios y familias escogidas durante los años setenta y ochenta.

En los siglos XVIII y XIX, se puede ubicar el origen de la educación especial mediante la intervención de las personas con discapacidad sensorial y mental preferentemente; la prioridad en el tratamiento expuestas a continuación han establecido el antecedente más eminente para el nacimiento de la educación especial, herramienta esencial del modelo rehabilitador.

Tabla 2. Primeros autores representativos en la atención educativa de la población con discapacidad auditiva

Autores	Intervención
Fray Pedro Ponce de León (1508-1584)	*Obra “Doctrina para mudos sordos”, puso en práctica por primera vez en la historia la educación especial, a través de un método revolucionario, práctico y efectivo de instrucción de técnicas de aprendizaje oral, lectura labial y pronunciación: <i>la sordomudística</i>
Juan Pablo Bonet (1579-1633)	*Publica en 1620 “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”
Jacob Rodríguez Pereira (1715-1780)	*Considerado el primer educador de sordomudos en Francia, cuya metodología asociaba diferentes sistemas: lectura de labios, dactilología, contacto vibratorio táctil
Francés Abad Ch. M. L’Epée, (1712-1789)	*Religioso considerado como una de las figuras más relevantes de la historia de los sordos por sistematizar un lenguaje mímico que permite la comunicación manual entre los sordomudos y por crear la primera escuela pública en Francia (1755) para la educación de sordomudos
Samuel Heinicke (1727-1790)	*Fundador de las primeras escuelas para sordos en Alemania cuya orientación pedagógica privilegiaba el aprendizaje del habla por encima de otras habilidades, considerado la quinta esencia del oralismo. La corriente oralista fue conocida como “método alemán”
Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809)	*Jesuita, lingüista y filólogo español, considerado el padre de la lingüística comparada. Para él, la finalidad de la educación seguirá estando en la formación cristiana. Entre sus obras destaca

Autores	Intervención
Puigdellivol (1986):	<p>“Escuela española de sordomudos o arte de enseñar hablar y escribir en el idioma español” donde afirma que este arte se dirige a enseñar a los sordomudos tres cosas fundamentales: a) conocer las letras y leerlas visualmente, b) escribir y c) aprender el idioma español las señas manuales tienen por objeto. Utilizo el método de construcción de breve vocabulario de señas que los sordomudos hacen espontáneamente para expresar sus sentimientos y raciocinios. Consideró, el aprendizaje de la escritura como el acceso a la estructura del idioma, la cual una vez comprendida da paso al aprendizaje de la pronunciación. Y, por último, fomentar la lectura labial la cual tiene en este método una gran importancia para dar a conocer progresivamente las palabras, interpretando su significado mediante el análisis visual de los movimientos de los órganos vocales.</p> <p>*El déficit no afectaba fundamentalmente el desarrollo mental, la persona con minusvalía sensorial es consciente de su limitación y trabaja en la superación; Describe para la educación la revisión y adaptación de los métodos de enseñanza y para el déficit mental la revisión de principios y fines de la pedagogía y su alteración de paradigmas</p>

Nota= Resumen de la investigación propuesto por Palacios Rizzo, (2008)

La atención desde el tratamiento de la sordera trajo consigo la intervención a las personas con discapacidad visual, en las que destacan las siguientes actuaciones:

Tabla 3. Primeros autores representativos en la atención educativa de la población con discapacidad visual

Autores	Intervención
Valentin Haüy (1745-1822)	Adoptó la escritura en relieve y crea en 1784 el primer “Instituto de jóvenes ciegos” donde les enseña a leer utilizando letras en madera. Haüy proclama que las personas ciegas son educables y para ello sostiene que un sentido puede ser reemplazado por otro, de manera que, en el caso de las personas ciegas, se sustituya la vista por el tacto
Charles Barbier	Primer método táctil a base de puntos, antecedente que permite la creación final del sistema
Louise Braille (1809-1852)	Estudiante del Instituto de jóvenes ciegos, perfecciona el método de Barbier en un sistema de lectura para ciegos denominado en la actualidad Braille, sistema universal de lectura para la población ciega. Dicho sistema consta de 64 caracteres formados por seis puntos que, al ser impresos en relieve en papel, permiten la lectura mediante el tacto

Nota= Resumen de la investigación propuesto por Palacios Rizzo, (2008)

Hasta este momento toda la atención se centraba en la discapacidad sensorial, mientras se mantenían a las personas con discapacidad mental con sus familias o bien en hospitales.

Intervenciones pedagógicas con personas con discapacidad mental logran los avances pedagógicos descritos a continuación:

Tabla 4. Primeros autores representativos en la atención educativa de la población con discapacidad intelectual-cognitiva- mental

Autores	Intervención
Sacerdote francés Vicente de Paul (1581-1660)	Intenta la instrucción a un grupo de personas con esta discapacidad mental y por otro lado, funda el “Instituto de Saint Lazare”.
Philippe Pinel (1745-1826)	Centra el estudio y tratamiento de las enfermedades mentales, promueve la liberación de las cadenas a estos pacientes puesto que en el campo institucional se propugnaba la humanización del trato que se daba a las personas aquejadas eliminando su encadenamiento a las paredes. Aunque dudaba que tanto el “ <i>idiota</i> ” como el “ <i>demente</i> ” fueran susceptibles de educación, exige un trato moral y humano hacía estas personas ya que consideraba posible la recuperación de un amplio grupo de los “ <i>alienados</i> ” a partir del tratamiento moral
Jean- Jacques Rousseau (1712-1778)	La pedagogía promovida contribuye enormemente a esta nueva tendencia que consiste en el tratamiento educativo individualizado y gradual, en el que se aprende por la propia experiencia. En su obra el “ <i>El Emilio</i> ” propone la idea de que el niño es bueno por naturaleza y hay que protegerlo de la civilización contaminante, destacando la importancia del aprendizaje y la experiencia sensorial. Sus principios orientan a pedagogos en la educación de los deficientes mentales
A. Neill (1883-1973)	Sus premisas pedagógicas se basaban en: a) la educación en libertad, b) la felicidad como máxima aspiración de la educación, c) el amor y el respeto como bases de la convivencia y d) la firme convicción en la bondad natural de los seres humanos
Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)	Trabajo con niños huérfanos y mendigos, lo que podría considerarse el posible origen de la educación especial para niños con situaciones difíciles de adaptación social. Defendía la individualidad del niño y la necesidad de que los maestros fueran preparados para lograr un desarrollo integral del alumnado más que para inculcarles conocimientos. Por todo ello se

Autores	Intervención
	considera a Pestalozzi el precursor de la pedagogía contemporánea. Sus principios orientan a pedagogos en la educación de los deficientes mentales
Friederich Fröebel (1782-1852)	Creador del “ <i>Instituto general alemán de educación</i> ” fundador del primer jardín de infancia o Kindergarden para educar a niños pequeños por “ <i>manipulación y estimulación sensorial</i> ” incluidos los niños mal llamados “anormales” empleando el juego como vehículo educativo. Sus principios orientan a pedagogos en la educación de los deficientes mentales

Nota= Resumen de la investigación propuesto por Palacios Rizzo, (2008)

5.2.4 Modelo Social

El modelo social, caracterizado en un primer momento en separar lo científico de la discapacidad y referirlas a lo social, cuando las causas que originan la discapacidad según Palacios Rizzo, (2008) “no son individuales, de la persona afectada, sino sociales por la manera en que se encuentra diseñada la sociedad”(p. 103). Por lo anterior, la sociedad en el reconocimiento de todos los ciudadanos manifiesta limitaciones para la prestación de servicios apropiados asegurando las necesidades de las personas con discapacidad.

Bajo esta misma mirada, las personas con discapacidad son igualmente reconocidas que aquellos sin discapacidad, en la medida de la que la sociedad acepte la igualdad e inclusión rescatando las capacidades.

La sociedad en la aceptación del modelo establece modificaciones significativas en el proceso de inclusión entre las que se destacan la accesibilidad, el diseño universal para todos y

todas, la transversalidad de las políticas en materia de discapacidad, entre otras. (Palacios Rizzo, 2008); estas aceptaciones son logradas por la organización del colectivo excluido denominado “movimiento de derechos de las personas con discapacidad”, haciendo frente a la lucha de sus derechos civiles.

Los antecedentes internacionales para este modelo incurren en Estados Unidos mediante el movimiento de “vida independiente” y el Reino Unido con un sistema de “Estado de bienestar”.

Se destaca el movimiento de Vida Independiente, donde su historia se remonta a la vivencia del primer estudiante Ed Roberts con discapacidad de la Universidad de Berkeley, donde diseña modelos de atención para personas con movilidad reducida. Según Roberts el concepto de independencia se basa en el control que una persona tiene sobre su propia vida. La independencia debía ser medida, no en relación con cuántas tareas pueden ser realizadas sin asistencia, sino en relación con la calidad de vida que se podía lograr con asistencia”(Palacios Rizzo, 2008, p. 113)

El éxito de este movimiento, permite que todos los asuntos de que involucre las personas con discapacidad en la construcción social de políticas y modificaciones son basadas en la participación de las personas con discapacidad, resaltando el lema “nada sobre nosotros sin nosotros”⁷

⁷ Lema destacado en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y otros documentos de construcción social para las diferentes discapacidades.

El desarrollo de este movimiento logra visualizar en la Ley de Derechos Civiles de 1964, la prohibición a la discriminación contra personas con discapacidad en cualquier programa financiado por el gobierno federal, aunque sin aprobación del Congreso, permite la movilización social de la población con discapacidad para lograr por primera vez en la historia mundial avances en inversión estatal mediante el transporte público accesible y el programa nacional de cuidados de asistencia para mantener a las personas fuera de las clínicas. Las aprobaciones normativas permiten visualizar el cambio social desde el movimiento de vida independiente en Estados Unidos y una guía para otras naciones⁸ conceptualizada desde “vida inclusiva” o “vida integrada” en lugar de “vida independiente” para los Estados Europeos.

Los “Principios Fundamentales” de los derechos humanos concebían dificultades para que las personas con discapacidad lograran la vida independiente. Estas dificultades hacen a las personas con discapacidad, discapacitadas como resultado de las necesidades individuales y colectivas no recogidas para el desarrollo independiente de la vida económica, social y cultural. Según Palacios Rizzo, (2008):

Las barreras económicas, medioambientales y culturales, que encuentran las personas a las que otros consideran con algún tipo de diversidad funcional. Estas barreras incluyen inaccesibilidad en la educación, en los sistemas de comunicación e información, en los

⁸ Ley de Discriminación por Discapacidad de Australia 1992, la inclusión de discriminación por discapacidad dentro de la Ley de Derechos Humanos de Nueva Zelanda en 1993, y la Ley de Discriminación por Discapacidad de Reino Unido de 1995, la discapacidad como cuestión de los derechos humanos en la Carta Canadiense de Derechos y Libertades de 1985, la legislación española con la normativa antidiscriminatoria a través de la Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad, entre otras (Boletín Oficial del Estado, 2013)

entornos de trabajo, sistemas de beneficencia inadecuados para las personas con discapacidad, servicios de apoyo social y sanitarios discriminatorios, transporte, viviendas y edificios públicos y de entretenimiento inaccesibles y la devaluación de las personas etiquetadas como discapacitadas por la imagen y su representación negativa en los medios de comunicación, películas, televisión y periódicos. (p. 121).

El modelo social con el objeto de garantizar el goce pleno de los derechos de las personas con discapacidad, elabora prácticas desde lo pedagógico, estableciendo el ambiente educativo la posibilidad para el seguimiento y reflexión de la participación efectiva en todos los ambientes posibles de socialización del ser humano.

5.2.4.1 La Integración Educativa

La integración desde el reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad permite la participación de comunicación y relación con la sociedad en los diferentes entornos de socialización; diferentes estudios en el ámbito educativo Arnaiz, Azorín, & García, 2015; Gerardo Echeita & Ainscow, (2010), consideran un proceso activo para la construcción del conocimiento con base a la interacción, preparación para la vida, la comprensión de las diferencias individuales y el desarrollo de habilidades pedagógicas de docentes para la atención educativa.

Integrar estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias de las instituciones educativas era el reflejo de la situación evidente de derechos, pero no asumida desde las condiciones de calidad de aprendizajes y relaciones sociales (Guajardo, 2009). Dicha integración supuso aspectos a docentes en la metodología necesarios para la adecuada planificación de aula en la búsqueda de la erradicación de las prácticas y actitudes negativas o discriminatorias de las personas con discapacidad. Esta situación contribuyó a que no cambiara el panorama hacia la integración de los estudiantes en el currículum general. (Ainscow, 2004)

Se inicia el proceso de comprensión hacia una educación i). Basada en las necesidades educativas en función de las dificultades de aprendizaje, ii). Trasladar el centro de atención psicoeducativa del individuo considerado individualmente a la interacción educativa del individuo en su contexto, iii). La dotación de recursos personales y materiales para la atención en los centros ordinarios. iv). La intervención basada en el desarrollo de la adaptación curricular.

5.2.4.2 Educación Inclusiva

La educación inclusiva o inclusión educativa es un término difuso por el desarrollo de políticas y realidades locales; en muchos países la inclusión es aun entendida, como una modalidad exclusiva de atención a niños con discapacidad dentro de un marco general de educación; estas polémicas desde la evolución del enfoque ha exigido cambios pedagógicos, del entorno y normativos entre la integración e inclusión. Sin embargo, sus acciones en la educación han permitido ampliar el término inclusión para acoger y apoyar la diversidad entre todos los

estudiantes. Por consiguiente, es importante reconocer que existen polémicas alrededor para su ejecución que supone una adaptación.

En el marco de políticas internacionales, la UNESCO, (2009) brinda una conceptualización detallada para la unificación de normativa de los países adscritos, considerando:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (p. 9)

Por consiguiente, los diferentes países y regiones del mundo, conceptualizaron la inclusión educativa a partir de las dinámicas sociales y normativas, dando cuenta de la urgencia de construir un significado común para incorporarlo en el diseño de políticas públicas de la educación y los derechos de las poblaciones vulnerables. (Operti & Guillinta, 2008)

La educación como derecho fundamental y bien público, permite el desarrollo personal y desarrollo social, por tanto la educación inclusiva posee un sentido tanto educativo como social. Por ello, exige que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de

todos los niños creando escuelas inclusivas Darretxe et al., (2013). Para lo cual es imprescindible el respeto a las diferencias de los actores implicados, considerando éstas como un elemento de riqueza social, que lleve a adoptar actitudes de comprensión y tolerancia y eliminación de prejuicios.

Bajo este mismo fundamento social y político Arnaiz et al., (2015), explica que lo verdaderamente importante en la educación inclusiva es impregnar y cambiar los pensamiento y actitudes para traducirlos en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de afrontar la pluralidad y multiculturalidad del alumnado; por consiguiente la educación inclusiva crea un clima en el que los estudiantes se sientan acogidos, aceptados y apoyados desde el respeto de distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros.

Según los autores, Gerardo; Echeita & Verdugo, (2008) está muy claro, que la inclusión educativa, que se trata de algo distinto a los procesos de integración escolar, a la vista crítica de esta dinámica, la inclusión educativa supera las limitaciones inherentes a esta perspectiva de estudiantes fuera de centros ordinarios o regulares del sistema o a los que han invitado a estar dentro y bajo la perspectiva de que se “asimilen o acomoden” a los patrones de la escuela. Por todos estos motivos Arnaiz et al., (2015) concluye que el término inclusión está siendo adoptado en el contexto internacional, con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador hasta hora. Las razones que lo justifican consideran los siguientes aspectos generales: i). Todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y

social, no dejar a nadie por fuera. ii) La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los estudiantes; de aquí, la responsabilidad del equipo docente de la escuela, al acomodar la escuela a las necesidades de todos y cada uno de sus estudiantes. iii). el interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela. En definitiva, el movimiento de la inclusión implanta una fuerte contradicción a lo que anteriormente se denominaba integración escolar o educación especial.

A pesar de la complejidad de la educación inclusiva, de los contextos en los que se desarrolla y de que no existe una única perspectiva sobre cómo plantear la inclusión, ni a nivel de un estado ni de un centro en particular, puede apreciarse un creciente consenso internacional en torno a que la inclusión tiene que ver según, Durán & Giné, (2011); Booth & Ainscow, (2002) con las siguientes cuestiones:

Los valores que deben presidir las acciones son el respeto por las diferencias, reconocimiento de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, etc.; la inclusión es pues, ante todo, una cuestión de valores, aunque deban concretarse sus implicaciones en la práctica. En definitiva, la inclusión supone una manera particular de *entender* y *pensar* la educación.

El reconocimiento de derechos. Por ejemplo, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad ONU, (2006), reconoce el derecho de éstas a una educación de calidad. Con miras a eliminar la discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, se asegurará un sistema de educación inclusivo a todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la

vida. Así pues la educación inclusiva se basa en la concepción de los derechos humanos por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones constituyéndose en un objetivo de política educativa.

El proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos. En consecuencia, la inclusión supone un compromiso a favor de la identificación y progresiva reducción de las barreras al aprendizaje y a la participación que algunos alumnos, sobre todo los más vulnerables, encuentran en los centros y en las aulas (Ainscow, 2004).

Transformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros de manera que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado de su localidad; cada comunidad escolar debe encontrar mejores formas y más eficaces de responder a la diversidad del alumnado.

La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión, y no sólo de aquellos con discapacidad o con necesidades especiales. Es importante remarcar la importancia de que la inclusión está comprometida con que los alumnos consigan resultados valiosos; no sólo que estén presentes en la escuela común, sino que todos puedan alcanzar las competencias básicas establecidas en el currículo.

Avanzar hacia la inclusión tiene que ver más con el desarrollo y capacitación de las escuelas que con la voluntad de “reconocer” grupos vulnerables.

Durán & Giné, (2011), postulan tres ideas finales, merecen ser destacadas en la comprensión de lo que hoy en día se entiende por inclusión educativa. En primer lugar, la inclusión supone trasladar el foco de atención del “alumno” al “contexto”. No son tan

importantes las condiciones y características individuales cuanto la capacidad del centro educativo es acoger, valorar y responder a las diversas necesidades particulares; capacidad que debe reflejarse en el pensamiento del profesorado, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles. En consecuencia, los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa a un alumnado diverso, y no al revés, y a la provisión de los apoyos particulares que eventualmente se puedan precisar.

En segundo lugar, la inclusión no debe restringirse al alumnado con condiciones personales de discapacidad; la inclusión tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todos los alumnos, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso.

En tercer lugar, la inclusión no es un estado, sino un proceso. Se trata de un viaje que nunca acaba (Booth & Ainscow, 2015); un proceso de mejora del centro, con la participación de toda la comunidad educativa. Un proceso de identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales. Desde esta perspectiva carece de sentido hablar o dividir las aulas o los centros en inclusivos o no inclusivos. La inclusión no es una meta a la que se llega, sino un compromiso sostenido a favor de mejores condiciones y oportunidades para todo el alumnado. Una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento, más que aquella que ha conseguido una determinada meta.

Sin duda, el reto para los próximos años es pasar del “discurso” a las “evidencias”; es decir, comprometerse en procesos de reflexión en los centros escolares que permitan “repensar

las prácticas educativas”, como objetivo de responder adecuadamente a las necesidades de todos los alumnos.

5.3 Evaluación Institucional- autoevaluación

La calidad educativa, desde la perspectiva de derechos apuesta a la mejora educativa convirtiéndose en un aspecto ineludible del panorama educativo como guía que orienta los procesos educativos bajo los elementos de mejoramiento.

Ante las posturas de evaluación, es preciso destacar los elementos, el sentido y finalidad básica que conlleva la evaluación. Gómez, (2004) establece la evaluación como elemento de calidad, ya que evaluar adecuadamente constituye rigurosidad y profesionalismo; así mismo la evaluación tiene en cuenta la utilidad social de las metodologías, al tener sentido desde los intereses institucionales y no de forma aislada; y la evaluación como elemento de mejora y optimización de la acción, al permitir crecer profesionalmente.

La evaluación institucional reconocida desde la autoevaluación, permite el diseño particular de los instrumentos a partir de las características, singularidad y los propósitos institucionales; por consiguiente los diseños de autoevaluación deben adaptarse a la realidad y las características particulares de la institución. De esta forma los diseños de autoevaluación contienen la pluralidad de los servicios educativos, procesos de cambio, visión social y

participativa, pluralidad metodológica y finalmente la evaluación de producto y del proceso (Gómez, 2004).

La autoevaluación es una reflexión institucional y un proceso colectivo, con requerimientos metodológicos que promueve la cultura de la participación; “la autoevaluación de las organizaciones escolares las posiciona en el doble papel de sujeto y objeto, lo cual conlleva, para los actores que en ellas trabajan, asumir el papel protagónico y de responsabilidad, y a la vez, construir un objeto de conocimiento: la propia institución”.(Landi & Palacios, 2010, p. 158).

Bajo el reconocimiento de la autonomía institucional, la identidad y los objetivos de cada una de las instituciones educativas como principio normativo, el Ministerio de Educación Nacional MEN, ha centrado acciones para la consolidación de la calidad en las acciones educativas de las competencias básicas, ciudadanas y laborales en toda su población educativa. Por consiguiente, el MEN, (2008) propone “*La guía 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*”, puntualiza y estructura el proceso institucional en la garantía de la calidad institucional.

Inicialmente se detalla la evaluación institucional a través de tres procesos: i. evaluación docente a estudiantes en el desarrollo de actividades pedagógicas y periódicas constituidas por las pruebas SABER; ii. La evaluación de desempeño de los docentes y directivos y finalmente iii. Los planes de mejoramiento. En este tercer punto la *Guía 34*, apoya estratégicamente el proceso para lograr las metas institucionales propuestas.

La ruta para la evaluación institucional constituye tres procesos; un primer momento la Autoevaluación institucional de las áreas de gestión directiva, académica, administrativa-

financiera y comunitaria, el análisis de la autoevaluación proporciona la base para la formulación y ejecución del plan de mejoramiento. El segundo momento corresponde a la elaboración del plan de mejoramiento detallando objetivos, actividades, tiempo y responsables para su aplicación en cada una de las áreas de gestión. Y finalmente el seguimiento periódico al desarrollo del plan de mejoramiento.

En este escenario educativo, el concepto de equidad es un componente esencial para la “inclusión educativa”, entendiendo que toda autoevaluación institucional reconoce la totalidad de su población atendida en el sector educativo, lo relacionan Ainscow, (2004); G Echeita et al., (2008); Darretxe et al., (2013), evidenciando la evaluación de la educación inclusiva como la mejora para la inclusión.

Ainscow, (2004), expone las “palancas” del cambio como los facilitadores en la inclusión considerándola evidencias de los sistemas educativos es decir, “aquello que se mide se realiza”. Por una parte, los datos, elemento vital del mejoramiento, permitan monitorear el avance de los niños, evaluar el impacto de las intervenciones, analizar la efectividad de las políticas y procesos, planificar nuevas iniciativas, etc. Dando la importancia de conocer las palancas facilitadoras de la inclusión, la efectividad de evaluación estará relacionada en la base de indicadores de desempeño, si estos son insuficientes e incluso inadecuados impedirá el mejoramiento institucional.

Finalmente, la autoevaluación, es el proceso de reflexión crítica que permite pensar a la Institución Educativa desde la innovación, renovación, mejoramiento y toma de conciencia de todos los actores educativos.

5.3.2 Autoevaluación - Índice de Inclusión INDEX

El desarrollo de la Guía para la educación inclusiva propuesto por Booth & Ainscow, (2015), establece una metodología de aprendizaje y participación en los centros escolares a través de un proceso de autoevaluación y mejora desde un enfoque diferente al que habitualmente utilizan los servicios de Inspección o Supervisión diseñado por entes gubernamentales, en función al cumplimiento y recursos.

La aplicación del Índice de Inclusión, provee la oportunidad de mejorar la institución educativa en colaboración con todos los actores del ámbito escolar, de acuerdo a sus propios principios. Dentro de los procesos inmersos se establece ayudar a aclarar y pensar acciones individuales y colectivas, así como organizar la institución educativa y el desarrollo de la comunidad educativa. El Índice puede ser utilizado por el profesorado, por el personal no docente, y por los padres o tutores legales del alumnado. En definitiva, lo que se suscita es el dialogo participativo e igualitario acerca de lo que los estudiantes podrían aprender en los centros escolares. Estas son las razones por las que se considera que el Índice de inclusión, puede ser una guía efectiva que ayudaría a los centros educativos a iniciar el cambio hacia una mejora escolar, además de tener la posibilidad de llegar a ser inclusivas (Plancarte Cansino, 2010).

El Índice a partir de la perspectiva de la inclusión y la exclusión se exploran tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las instituciones educativas: las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica.

5.3.2.1 Dimensiones del Índice

Las dimensiones, secciones e indicadores propuestas por Booth & Ainscow, (2002), está compuesta por las secciones que contiene indicadores, hasta un máximo de doce, y el significado de cada uno se explica a través de una serie de preguntas. Las dimensiones, las secciones, los indicadores y las preguntas proporcionan progresivamente un mapa más detallado que guía el análisis de la situación de la institución en ese momento y determina futuras posibilidades de acción, podrían también utilizarse para estructurar el plan de mejora de la institución educativa y servir de epígrafes principales del mismo.

Es importante recordar que las dimensiones se superponen entre sí, ya que los avances en la cultura escolar requieren a su vez la formulación de políticas y la implementación de prácticas. Los indicadores representan una formalización de “aspiraciones” con las que se compara la situación existente en la institución, para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora.

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento

primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

Indicadores

1. Construir comunidad
2. Establecer valores inclusivos

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

Indicadores

1. Desarrollar una escuela para todos
2. Organizar la atención a la diversidad

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

Indicadores

1. Orquestar el proceso de aprendizaje
2. Movilizar recursos

5.4 Planes de Mejora en los Contextos Educativos

El énfasis por la calidad y por los planes de mejora de las instituciones educativa se ha convertido en una cuestión de primer orden. En este sentido, diferentes autores Ainscow, (2004); Plancarte Cansino, (2010); Darretxe et al., (2013); Navarro & Espino, (2012), dirigen su discurso hacia la planificación, la implementación y la evaluación de planes, de proyectos y de programas de mejora de las diferentes acciones que garantizan la calidad y efectividad educativa.

El compromiso institucional para el aumento de la calidad de los procesos de inclusión educativa establece fases que permiten el seguimiento de la condición de las instituciones, los

autores Booth & Ainscow, (2002); Burnett, (2008); Plancarte Cansino, (2010); Durán & Giné, (2011), enmarcan las fases de iniciación (identificación de fortalezas y debilidades), planificación (diseño de planes de mejora), implementación de lo planificado, evaluación de lo realizado e institucionalización (etapa de asimilación). En esta última fase, la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo puntual y se convierten en elementos naturales que pasan a formar parte del funcionamiento diario de la organización escolar.

El plan de mejoramiento como instrumento implica reconocer las fortalezas y debilidades que derivan de la autoevaluación inicial, como consecuencia el grupo del proceso de reflexión y análisis, diseña propuestas de mejoramiento en los aspectos susceptibles a la exclusión, segregación, integración y demás enfoques opuestos a los principios de la inclusión educativa. De acuerdo a Arnaiz et al., (2015), los planes de mejora propician las situaciones de oportunidad para la atención de la diversidad sostenible en el tiempo, guiando los procesos educativos desde los indicadores evaluados en función a las prioridades e intereses de la inclusión educativa.

En este sentido, según la definición de Echeita et al., (2008) los planes de mejoramiento institucional se considera aquel

Proceso de mejora sistemático que deben enfrentar las administraciones educativas y los centros escolares para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia (dónde son escolarizados), el aprendizaje (mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa) y la participación (reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por el bienestar personal y

social) del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.(p. 28)

Finalmente, la inclusión es un *proceso* de mejora escolar, singular y propia de cada comunidad educativa comprometida con la inclusión y su importancia en el cambio social que requiere esfuerzos continuos de la inclusión educativa.

6. MARCO LEGAL

En el presente marco, se determinan los grandes avances de Política Pública que determinaron el contexto educativo para impulsar los procesos de inclusión de las personas con discapacidad. En un primer momento la educación es concebida como un derecho universal y fundamental desde 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; en 1990 en Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos EPT, instauro la garantía del derecho de todos, independientemente de sus diferencias particulares.

Las políticas públicas que acompañan el desarrollo social y económico de las regiones, han permitido desde el ámbito internacional el reconocimiento de la PcD en su apertura educativa en la igualdad de las garantías. A nivel internacional la Unesco en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos EPT, legitima el derecho al acceso educativo de la población.

“Nunca habrá un momento mejor para renovar el compromiso imprescindible ya largo plazo de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. Este esfuerzo de educación básica y capacitación requerirá una inversión de recursos mayor y más racional que nunca, pero los beneficios empezarán a cosecharse de inmediato e irán a más, hasta que los grandes problemas mundiales de hoy se resuelvan, en buena medida gracias a la determinación y la perseverancia de la comunidad internacional en la persecución de la meta que se ha fijado: La Educación para Todos EPT”. (Unesco, 1990 p. 42)

La Declaración de EPT, fue la primera guía para los gobiernos, organizaciones, educadores y profesionales del desarrollo para el apoyo en la elaboración o diseño de políticas y

estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de la educación básica dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y erradicar el analfabetismo en adultos, mejorar la calidad de vida y satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje de diversos grupos desasistidos.

Las nuevas fuerzas, combinadas con la experiencia acumulada de las reformas, innovaciones e investigaciones y el notable progreso de la educación en muchos países, convierten la Educación Básica para Todos, por primera vez en la historia, en un objetivo alcanzable.

Las Necesidades Básicas del Aprendizaje NBA, línea de la EPT compromete a los Estados a una visión ampliada que vaya más allá de los recursos gubernamentales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción. Compromiso que favorece el progreso social, económico y cultural a través de saberes tradicionales y patrimonio cultural autóctono de las regiones; para esto se promueve: i. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, ii. Prestar atención prioritaria al aprendizaje, iii. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica, iv. Mejorar el ambiente para el aprendizaje, v. Favorecer concentración de acciones.

El artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la igualdad, detalla el acceso educativo de la PcD, la importancia de la concentración de acciones para el planeamiento, la realización, la administración y elaboración de planes de educación básica, indicando que "... las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo"(Unesco, 1990 p. 10)

En el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje, derivada de la Declaración EPT, es necesario: i. Acción directa en los diversos países, ii. Cooperación entre grupos de países que comparten ciertas características e intereses, iii. Cooperación multilateral y bilateral en la comunidad mundial. El marco de acción de EPT permite elaborar los diseños nacionales, subnacionales, planes locales y programas de acuerdo a sus objetivos, mandato y los sectores que lo representa, teniendo en cuenta las variaciones de las condiciones y circunstancias que son visibles en los estudios para la evaluación de los sistemas educativos existentes, las necesidades básicas del aprendizaje que se deben satisfacer a partir de la capacidad cognoscitiva, valores, actitudes y materias determinadas, lenguas de la región, los medios para promover la demanda de educación básica, las modalidades para movilizar el apoyo de familias y la comunidad local y en especial los grupos prioritarios que requieren de medidas especiales.

Los diferentes mecanismos de desarrollo establecen políticas y planes para el decenio de 1990, la ayuda técnica y financiera visualizó etapas de ejecución que permitieron la propuesta de ajustes en la vigencia 1994, por esta medida, los gobiernos emprendieron la revisión amplia de políticas a nivel regional.

Los cambios fundamentales en las Políticas Públicas para favorecer el enfoque de educación integradora propuesta por EPT, el reconocimiento a las diferencias identificadas en la atención de la población con discapacidad, se constituyó una temática de la estrategia global de la educación y desde luego de las nuevas políticas sociales y económicas de cada territorio.

El compromiso de acceso educativo logrado en EPT a través de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales NEE, reconociendo la urgencia de impartir enseñanza a

todos los niños, jóvenes y adultos con NEE dentro del sistema común de educación, generando para los territorios ratificados el marco de acción y guía de ejecución.

La Conferencia Mundial de NEE, refleja avances en la visualización de la población en mención, denominada en 1990 “impedidos” y el nuevo enfoque mundial sitúa como antecedente la Norma Uniforme sobre igualdad de oportunidades para personas con discapacidad enmanada en la Resolución 48 de 1996 por las Naciones Unidas, donde el termino impedido y NEE se ratifica en persona con discapacidad con igualdad de condiciones en todos los ambitos de participación, siendo la educación el entorno de participación el habilitante en los procesos de integración como se determinaba para la epoca.

A partir de este marco normativo, el principio rector de acción sitúa a las escuelas en espacios acogedores de todo niño, independiente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas; entre otras condiciones la escuela debe acoger a niños con discapacidades y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, etnias o culturas y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginales; todas las condiciones nombras plantean retos en los sistemas educativos de cada país. Es a partir de este marco donde las Necesidades Educativas Especiales, se refieren a “todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje”(Unesco, 1994 p. 15)

La escuela integradora, postula el desarrollo de la pedagogía centrada en el niño, la pedagogía razonable, capaz de educar con éxito a todos, aun aquellos de discapacidades graves. Este nuevo marco pretendía reducir el número de fracasos escolares, repitencia y la garantía de un mayor nivel escolar.

La política NEE inscribe el principio de igualdad de oportunidades a toda persona con discapacidad en su proceso de enseñanza en primaria, secundaria y superior; la adopción de la medida legislativa en los países exigiría acciones paralelas y complementarias en todos los entornos de participación en función al bienestar social, formación profesional y empleo. En el plano de acción constituye las nuevas ideas sobre NEE el avance en el reconocimiento y la participación, de igual forma establece las siguientes directrices i. Política y organización, ii. Factores escolares, iii. Contratación y formación del personal docente, iv. Servicios de apoyo exteriores, v. Áreas prioritarias, vi. Participación en la comunidad, vii. Recursos necesarios.(Unesco, 1994)

Las directrices del plan de acción compromete los fundamentos para abordar los desafíos para la atención educativa de las NEE.

La política de participación, detalla las implicaciones normativas que proyectan los países en la atención a las NEE, los mecanismos de seguimiento para la evaluación de procesos por medio de estadísticas y encuestas en los que se pueda comprobar el número de alumnos con discapacidad beneficiarios del recurso asignado a través de la matrícula en escuelas ordinarias, los conocimientos técnicos, equipos destinados para tal fin.

Los factores escolares, precisa el inicio de reformas en la enseñanza fundada en la calidad, pertinencia, promoción y el aprovechamiento escolar. Las intervenciones de flexibilidad de programas de estudio mediante los intereses de formación, apoyos adicionales, evaluaciones

formativas y los apoyos pedagógicos adicionales en las escuelas son las acciones que fortalecen el proceso de enseñanza.

La gestión escolar, se enmarca en flexibilización de asignación de recursos, fomento de actitudes positivas en la comunidad escolar y propicia la cooperación eficaz entre el profesor y el personal de apoyo que posibilita acciones dentro y fuera del aula escolar.

La información e investigación establece la difusión de prácticas acertadas que pueden contribuir a mejorar la enseñanza y aprendizaje de los niños y jóvenes con NEE; es necesario la creación de programas de investigación en prácticas pedagógicas innovadoras.

La contratación y formación del personal docente brinda la posibilidad de reestructurar los programas de formación inicial y escuelas normalistas y universidades en la orientación pedagógica positiva hacia la discapacidad y aplicar las competencias a la adaptación de programas de estudio, utilizarán la investigación, evaluación y preparación de programas y materiales pedagógicos de apoyo para NEE. Los docentes vinculados en escuelas ordinarias participarán de capacitaciones en discapacidad general y especializaciones en una o varias categorías de discapacidad.

Los servicios de apoyo se enfocarán en escuelas especializadas para el acceso a dispositivos, materiales específicos y profesionales inexistentes en las aulas ordinarias.

Las áreas prioritarias se orientarán en: i. Educación preescolar: pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños con NEE, así mismo la elaboración de programas de

atención a menores de 6 años de edad para contribuir al desarrollo físico, intelectual y social.

ii. Preparación para la vida adulta: apoyo para la transición escolar a la vida adulta en el desarrollo de económicamente activos, habilidades para la vida cotidiana, demandas sociales y de comunicación y transición a la educación superior. iii. Educación de las niñas: fortalecer el acceso a la educación, formación, orientación y modelos para escoger opciones realistas preparándolos para el futuro. iv. Educación continua y de adultos: prioridad a los adultos con discapacidad en los programas educativos para adultos.

La participación de la comunidad, visualiza el proceso de enseñanza de niños con NEE desde la acción descentralizada, la planeación para la atención es un compromiso compartido entre Ministerios de Educación y la planificación local donde la participación de la comunidad se representa con las asociaciones y demás instituciones invitadas en el proceso de adopción de decisiones. La presente directriz exige una cooperación de familias desde las asociaciones de padres de familia, movilización de la comunidad como clubes, movimientos juveniles, organizaciones voluntarias y ciudadanos, el programa Rehabilitación Basada en Comunidad RBC formará parte de las actividades de desarrollo comunitario.

Por lo anterior la Declaración de Salamanca y el marco de acción reflexiona sobre las responsabilidades políticas internacionales, nacionales y locales, la ratificación periodica del compromiso para la integración y actitud positiva hacia la poblacion con NEE. Finalmente especifica el inicio de proyectos pilotos cuyo objetivo corresponda a la comprobación de los enfoques y lograr la creación del centro de enlace en las subregiones para facilitar los

intercambios de información como parte de datos mundial sobre la educación para NEE y poder extender políticas, programas, capacitaciones.

Cumplido el decenio de EPT, se realiza la evaluación de los avances para determinar la situación de la educación en el mundo; de acuerdo a la evaluación sustentada en el Foro Mundial sobre Educación de Dakar (Senegal), para en el año 2000, existían 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria, 880 millones de adultos analfabetas, discriminación de géneros en los sistemas educativos y la calidad del aprendizaje en la adquisición de valores humanos y competencias en los individuos y sociedad.

Por lo anterior, la función del Foro Mundial sobre Educación de Dakar (Senegal) era en primer lugar el llamamiento a los gobiernos nacionales en el asumo de responsabilidades, la aplicación de los objetivos y estrategias definidas, en segundo lugar un llamamiento a la UNESCO para que coordine la acción llevada a cabo a nivel mundial para el asesoramiento en la elaboración de los planes de acción nacional y contribuir al dialogo entre los Estados, los donantes y la sociedad civil, velando al mismo tiempo por el control de los sistemas educativos desde los gobiernos nacionales (Unesco, 2000)

Los participantes en el “Compromiso colectivo para actuar” dando respuesta a las problemáticas debatidas establecen en el Foro Mundial sobre Educación de Dakar seis objetivos prioritarios:

(...) i. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; ii. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; iii. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; iv. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50 %, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente; v. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento; vi. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales”. (Unesco, 2000 pag. 36)

El análisis internacional y las publicaciones realizadas en el marco de Naciones Unidas, exigía una propuesta común de visualizar dentro de un sistema universal de protección de derechos humanos a la PcD, al no contar con un instrumento vinculante de protección específica.

Luego de varios intentos,⁹ se instala la “Declaración de Beijín sobre los Derechos de las PcD en el nuevo siglo”, se instituye como metodología de participación el comité especial mediante la Resolución 56/168 de la Asamblea General de diciembre de 2001, estableciendo el enfoque holístico en las esferas del desarrollo social, los derechos humanos y la no discriminación y la vinculación de la Comisión de Derechos Humanos y la Comisión de Desarrollo Social, aprobada en el 2006.

El elemento central de la Convención de los Derechos de las PcD fue la participación de las organizaciones no gubernamentales ONGs representantes de la PcD, permitiendo fundar el “Caucus Internacional sobre Discapacidad” (International Disability Caucus, IDC, por su sigla en inglés) Comité Internacional de Discapacidad. Con esta apertura se legitima en la Convención “Nada sobre las personas con discapacidad sin las personas con discapacidad”. (García & Palacios, 2016, p. 17)

La Convención soporta el modelo social de los Derechos Humanos, dando respuesta a la problemática del respeto de los valores que sustentan dichos derechos, por tanto, provee las herramientas para la no discriminación, el goce y ejercicio de los derechos para cada área del desarrollo humano, además de los derechos sustantivos educación, salud, empleo entre otros; en esta medida se entiende incluir a las PcD en el proceso de generalización de derechos.

⁹ Italia en la Cuadragésima Segunda Sesión de la Asamblea General, que se celebró en el año 1987; Suecia en la Cuadragésima Cuarta Sesión de la Asamblea General 1988, sin éxito.

En el marco de derecho internacional, la Convención constituyó la vinculación de “diseño universal” y “ajustes razonables”, como apertura para la garantía de igualdad de condiciones y sus recomendaciones para lograrlo.

El Artículo 24. Derecho a la Educación; indica a los Estados asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida con miras del desarrollo del potencial humano, el desarrollo de talentos y creatividad y la participación efectiva en la sociedad. Y finalmente, en su Artículo 4; otorga la posibilidad de toma de medidas pertinentes para elaborar y poner en practica políticas, leyes y medidas administrativas para asegurar los derechos reconocidos en la Convención y otorga la posibilidad de modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y practicas existentes que constituyan discriminación para la PcD modificar. (ONU, 2006)

El seguimiento de EPT en el mundo realizado en el 2008 frente a los seis objetivos de EPT de Dakar, permitió detallar los datos y elementos del progreso y los obstáculos para hacer de la educación una realidad para el año 2015. Según (Burnett, 2008), se concluye que aunque se han adoptado políticas para mejorar el acceso a la educación y la calidad, es necesario aplicar con más insistencia desde temprana edad de los educandos a fin de poner la instrucción al alcance de los grupos más vulnerables. Resalta la necesidad de iniciar acciones nacionales con el propósito de ofrecer una educación integradora a los niños con discapacidad y demás poblaciones vulnerables; contratar y formar docentes a gran escala; y velar para que los alumnos dominen competencias básicas prestando especial atención a la formación de maestros, creación

de entornos de aprendizajes seguros y saludables, la enseñanza de la lengua materna y la disponibilidad de recursos de aprendizajes suficientes y adecuados.

El presente marco internacional permitió a Colombia orientar disposiciones legales que permitieron el acceso PcD en los procesos de atención educativa a partir de las siguientes instancias:

La Constitución Política Colombiana reconoce en consideración a la dignidad que le es propia a las personas con limitación en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social y a las personas con limitaciones severas y profundas, la asistencia y protección necesarias. Expresa:

Según el artículo 13 “(...) El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan». En el artículo 67 dispone que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Corresponde al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”. Y finalmente en el artículo 44 define los derechos fundamentales de los niños, y en ese sentido establece que “(...) la familia, la sociedad y el

Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”. En el artículo 47 prescribe que “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”, y en el artículo 68 señala que “La educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.

El desarrollo normativo establece mediante la Ley de Educación 115 de 1994 dispuso en el Título III las modalidades de atención educativa a poblaciones y en el Capítulo 1. Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. Especificando mediante el artículo 46. La integración con el servicio educativo, estableciendo: “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”. Y entre otros el artículo 47. Apoyo y fomento y el artículo 48. Aulas especializadas.

En razón a lo anterior, el Estado Colombiano consolidó los procesos con los cuales se garanticen los derechos de las personas con discapacidad, dando cumplimiento a los mandatos constitucionales indicados en precedencia, los tratados internacionales y la legislación nacional,

en particular la Ley 361 de 1997, Ley 762 de 2002, Ley 1145 de 2007, Ley 1346 de 2009, Ley 1616 de 2013 y Ley 1618 de 2013, que imponen de manera imprescindible la corresponsabilidad de la autoridades públicas, las instituciones educativas y, primordialmente, la familia.

La Ley 361 de 1997 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación, expone en el artículo 10. “El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales”.

Artículo 11. “(...), nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación (...)”, el artículo 12. “(...) establecer la metodología para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual según el tipo de limitación, que garanticen el ambiente menos restrictivo para la formación integral de las personas con limitación”. Artículo 13. El Ministerio de Educación Nacional establecerá el diseño, producción y difusión de materiales educativos especializados, así como de estrategias de capacitación y actualización para docentes en servicio. Artículo 14. El Ministerio de Educación Nacional y el ICFES, establecerán los procedimientos y mecanismos especiales que faciliten a las personas con limitaciones físicas y sensoriales la presentación de exámenes de estado, (...)

La atención a la primera infancia en los procesos educativos se instituyó en la Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia, en el artículo 8. Indica la primacía de los

derechos de los niños y las niñas sobre los derechos de los demás, y el artículo 36. Establece que todo niño, niña o adolescente que presente algún tipo de discapacidad tendrá derecho a la educación gratuita.

Ley 1346 de 2006, por medio del cual se aprueba la Convención de los Derechos de las PCD adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas 2006, establece los propósitos, definiciones, principios, derechos de igualdad y la no discriminación, derecho a la mujer con discapacidad, derechos de niños y niñas con discapacidad, la toma de conciencia, la accesibilidad, el derecho a la vida, situaciones de riesgo, acceso a la justicia, libertad contra la explotación, y especifica en el artículo 24. La educación disponiendo que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

El Gobierno nacional expide el Decreto 1075 de 2015, con el objetivo de compilar y: racionalizar las normas de carácter reglamentario que rigen el sector y contar con un instrumento jurídico único para el mismo. En las secciones 1 y 2 del Capítulo 5, Título 3, Parte 3, Libro 2, se organiza el servicio de apoyo pedagógico que deben ofertar las entidades territoriales certificadas en educación para atender los estudiantes de preescolar, básica y media con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación: inclusiva.

Se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad mediante la Ley Estatutaria 1618 de 2013, ordenando a las entidades públicas del orden nacional, departamental, distrital, y municipal, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad en concordancia con la Ley 1346 de 2009, la responsabilidad de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas establezcan medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

El artículo 11 ordenó al Ministerio de Educación Nacional reglamentar “(...) el esquema de atención educativa a la población con discapacidad, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo”. En el sentido de procurar acciones para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación en todos los niveles de formación, lo que implica ajustar el Decreto 1075 de 2015 al marco normativo dispuesto en esta ley y en la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada mediante la Ley 1346 de 2009.

La Corte Constitucional, mediante su jurisprudencia, igualmente ha hecho énfasis en el deber que tiene el Estado colombiano de pasar de modelos de educación “segregada” o “integrada” a una educación inclusiva que “(...) persigue que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos”, pues a diferencia de los anteriores modelos, lo que se busca ahora es que “la enseñanza se adapte a los estudiantes y no éstos a la enseñanza”, según lo indicado en la Sentencia T’051 de 2011.

Finalmente, se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad mediante el Decreto 1421 de 2017, especificando las definiciones

para el ejercicio efectivo de accesibilidad, acceso a la educación para la PcD, acciones afirmativas, ajustes razonables, currículo flexible, Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, educación inclusiva, esquema de atención educativa, estudiante con discapacidad, permanencia educativa para para PcD, Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR; en la subsección 3 establece las responsabilidades del Estado, las Secretarías certificadas y los establecimientos públicos educativos, la oferta educativa para la PcD. Aclara los componentes de permanencia desde la construcción del PIAR, actas de acuerdos, informe anual de competencias o procesos pedagógicos, historia escolar del estudiante con discapacidad.

Vincula a la familia dentro del proceso pedagógico para niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad.

7. DISEÑO METODOLÓGICO

7.1 Naturaleza de la investigación

de recolección de datos para probar hipótesis, con estándares de validez y confiabilidad, la medición numérica y el análisis estadístico, establece patrones La investigación definida como el conjunto de procesos sistemáticos y dado los objetivos propuestos en la presente investigación, la naturaleza se enmarca en el enfoque *cuantitativo*; al proponer encontrar datos concretos, que describan el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad visual en el departamento del Huila.

El enfoque *cuantitativo* al seguir rigurosamente el proceso de comportamiento y prueba teorías, así las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento. (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Bautista Lucio, 2014)

Dada la pretensión de observar los fenómenos en su contexto natural, para analizarlos y en donde la variable independiente no se manipula la investigación corresponde a *no experimental*, de tipo *transeccional o transversal* al recoger datos en un solo momento y tiempo único; teniendo como propósito analizar sus variables en un momento dado. De acuerdo al alcance y la estrategia de la investigación se establece dentro de los estudios *descriptivos*, según (Hernandez Sampieri et al., 2014) al tener como finalidad conocer la situación particular las variables descritas.

7.2 Población

La población objeto de estudio corresponde a los docentes de Instituciones Educativas, el detallado para el Departamento del Huila- Secretaria de Educación Departamental y Municipal de Neiva, identifica 227 Instituciones Educativas oficiales.

7.3 Diseño muestral

7.3.1 Unidad muestral

Docentes y directivos docentes de las Instituciones Educativas con atención educativa para estudiantes con discapacidad visual.

7.3.2 Unidad de observación

Indicadores de cada una de las dimensiones políticas, prácticas y cultura del índice de inclusión.

7.3.3 Marco muestral

Constituye el marco de referencia que permite identificar físicamente los elementos de la población, la posibilidad de enumerarlos y por ende en proceder con la selección de las unidades muestrales. Para construir el marco muestral se solicita la base de datos de Secretaria de Educación Departamental y Municipal de Neiva a través de la oficina de personal.

Tabla 5. Detallado Intuiciones Educativas con atención de estudiantes con discapacidad visual

Municipio	Institución Educativa	Sede	N° Docentes y Directivos Docente
Aipe	Jesús María Aguirre	Jesús María Aguirre	89
Elías	María Auxiliadora	Oritoguaz	6
Garzón	Jenaro Díaz Jordán	Gaitana Comuneros	13
Gigante	Escuela Normal Superior	Escuela Normal Superior	33
	Silvania	Silvania	31
La Argentina	Betania	Betania	12
La Plata	Instituto Técnico Agrícola	Instituto Técnico Agrícola	33
Nátaga	Colegio Las Mercedes	Domingo Sabio	6
Neiva	Depto. Tierra de Promisión	Enriqueta Solano Duran	7
San Agustín	Obando	El Jabón	3
Tello	Anacleto García	Bajo Oriente	1
Timaná	La Gaitana	La Gaitana	35
Villavieja	La Victoria	La Victoria	18
Total 11 Mpio	I.E=13	Sedes= 13	287

Nota= Fuente oficina de personal Secretaria de Educación Departamental, municipal.

7.3.4 Muestra

La investigación utiliza la muestra probabilística, donde todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. Se obtienen definiendo las características y el tamaño representativo de la población, que se establece con el fin de reducir el mínimo del error estándar.

El tamaño de la muestra depende del número de docentes y directivos docentes en las Instituciones Educativas con atención educativa de población con discapacidad visual.

Para esto se aplicaran los dos pasos que recomienda Hernandez Sampieri et al., (2014):

Se establece a partir del tamaño de universo la muestra a partir del resultado que nos proporciona STATA®:

Tamaño de universo	287
Error aceptable	5%
Porcentaje estimado de muestra	50%
Nivel deseado de confianza	95%
Tamaño de la muestra	165

Para establecer la muestra estratificada se escogieron las Instituciones con oferta organizada para la atención de los estudiantes con discapacidad visual y finalmente los docentes adscritos a las instituciones.

Hallar el coeficiente a partir de la siguiente fórmula

$$K_h = n_h / N_h$$

$$= 165 / 287$$

$$= 0,57$$

Se utiliza la siguiente fórmula para determinar el total de la subpoblación $(N_h)(f_h) = n_h$

Tabla 6. Detallado muestra estratificada

Municipio	Institución Educativa	Sede	N° Docentes y Directivos Docente	Total de Muestra
Aipe	Jesús María Aguirre	Jesús María Aguirre	89	51
Elías	María Auxiliadora	Oritoguaz	6	3
Garzón	Jenaro Díaz Jordán	Gaitana Comuneros	13	7
Gigante	Escuela Normal Superior	Escuela Normal Superior	33	19
	Silvania	Silvania	31	18
La Argentina	Betania	Betania	12	7
La Plata	Instituto Técnico Agrícola	Inst. Técnico Agrícola	33	19
Nátaga	Colegio Las Mercedes	Domingo Sabio	6	3
Neiva	Depto. Tierra de Promisión	Enriqueta Solano Duran	7	4
San Agustín	Obando	El Jabón	3	2
Tello	Anacleto García	Bajo Oriente	1	1
Timaná	La Gaitana	La Gaitana	35	20
Villavieja	La Victoria	La Victoria	18	11
Total				
Mpio 11	I.E=13	Sedes= 13	287	165

7.4 Variables

La investigación plantea las variables descritas en la tabla 7, descrita a continuación.

Tabla 7. Operacionalización de las variables

Variable	SubVariable	Indicador	Ítems
A. Creando Cultura Inclusiva	A1. Construyendo Comunidad	Bienvenida a la Institución Educativa	1-2
		El equipo docente coopera	3-5
		Apoyo entre compañeros de aula	6-8
		Apoyo entre docentes y padres/acudientes	9-11
	A2. Creando cultura Institucional	La Institución educativa y la comunidad	12-14
		La inclusión desde la participación	15-17
B. Elaborar Políticas Inclusivas	B1. Desarrollando una Institución Educativa para todos	La Institución y el proceso participativo	18-20
		La experiencia del equipo docente	21-22
		La organización de los grupos de enseñanza-aprendizaje	23-25

Variable	SubVariable	Indicador	Ítems
		La Institución físicamente accesible para todos	26-28
	B2. Organizando los apoyos institucionales	Normas que aseguran las políticas de inclusión	29-31
		La Institución educativa y el respeto hacia el derecho a la educación inclusiva	32-34
C. Desarrollar practicas inclusivas	C1. Construyendo un currículo para todos	Planificación del currículo	35-37
	C2. Orquestando el aprendizaje	Actividades planificadas	38-40
		La evaluación fomenta logros	41-42
		Movilización de recursos	43-45

7.5 Instrumento

En el desarrollo investigativo, se diseña el instrumento denominado cuestionario con cuarenta y cinco (45) preguntas con escala tipo Likert que mide el nivel del índice de inclusión en las instituciones educativas.

Se usa de fuente el instrumento diseñado por Booth & Ainscow, (2002), con la adaptación a la Discapacidad Visual en las Instituciones Educativas.

El tipo de pregunta tipo Likert se basa en la siguiente estructura Siempre (4), La mayoría de veces (3), Algunas veces sí, algunas veces no (2), La mayoría de veces no (1), Necesito más información (0).

7.6 Escalas de medición

Rangos	Base de Interpretación
Muy deficiente el proceso inclusivo	Los resultados indican que no se desarrollan acciones inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad visual.

Rangos	Base de Interpretación
Regular proceso inclusivo	Los resultados indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención de la población con discapacidad visual.
Buen proceso inclusivo	Los resultados indican que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención de los estudiantes con discapacidad visual.
Excelente proceso inclusivo	Los resultados indican el impacto de las acciones inclusivas para la atención de los estudiantes con discapacidad visual en el proceso de inclusión educativa.

7.7 Validez y confiabilidad el instrumento

La validez del contenido del instrumento se evaluó a través del panel de tres jueces expertos con trayectoria en el tema de inclusión educativa, que son reconocidas y pueden dar información, juicios y valoraciones. Para su selección se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia, b) reputación en la comunidad, c) disponibilidad y motivación para participar, y d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. (Escobar & Cuervo, 2008)

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

7.8 Fases de la investigación

Tabla 8. Fases de la investigación

Fases	PROPIEDAD
Revisión de literatura	Búsqueda de literatura en el tema de políticas públicas. Búsqueda de datos en bases sistemáticas. Análisis de la información recolectada. Elaboración del planteamiento y marco teórico
Diseño	Enfoque metodológico de la investigación Tipo de estudio Unidades de observación Universo, población, muestra
Método	Redefiniciones fundamentales en instrumentos pertinentes Identificación de variables de medición y sus indicadores Construcción de instrumento Juicio de expertos Elaboración de la versión final del instrumento Administración de instrumento Evaluar la confiabilidad y validez lograda en los instrumentos
Técnica	Aplicación del instrumento de recolección de información en las Unidades de Análisis Sistematización de los datos SPSS 22 Comprobación de criterios establecidos para aplicación de instrumentos
Análisis	Exploración de datos en programa SPSS Análisis descriptiva de los datos por variable Visualización de datos por variable Análisis bajo prueba estadística Preparación para presentación de resultados

7.9 Aspectos éticos

Durante la aplicación de los instrumentos se entregó a cada sujeto de investigación un consentimiento informado, donde se estableció que su participación es voluntaria, y con

reserva de identidad, de manera que se garantice plena confidencialidad de los datos aportados a la investigación.

Es por ello que el instrumento asegura el anonimato, con el fin de proteger la identidad y de la información que aporte el sujeto de investigación.

8. ANALISIS DE RESULTADOS

En este apartado se presenta los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a la muestra representativa de docentes correspondiente a 165, vinculados en las 13 Instituciones Educativas oficiales con matricula registrada de estudiantes con discapacidad visual.

8.1 Datos demográficos

Se recopilan datos demográficos de los participantes, entre los cuales se precisó Género y Edad, descritos a continuación:

Tabla 9. Datos demográficos-Género

Institución	Genero		Total
	F	M	
Jesús María Aguirre	28	23	51
Ortiguaz	2	1	3
Gaitana Comuneros	5	2	7
Escuela Normal Superior	15	4	19
Silvania	16	2	18
Betania	4	3	7
Inst. Técnico Agrícola	14	5	19
Domingo Sabio	2	1	3
Enriqueta Solano Duran	4	0	4
El Jabón	1	1	2
Bajo Oriente	1	0	1
La Gaitana	12	8	20
La Victoria	5	6	11
Total* Porcentaje	109 *66,1%	56* 33,9%	165* 100,0%

Los participantes de la investigación con una representatividad muestral de 165, detalla un total de 109 femeninos correspondiente al 66,1% de la muestra y 56 masculinos

correspondientes al 33,9%. Las Instituciones Educativas cuentan con mayor representatividad femenina para el presente análisis.

Tabla 10. Datos demográficos-Edad

Institución	Edad				Total
	20-35	36-45	46-56	Mayor de 57	
Jesús María Aguirre	9	23	15	4	51
Ortiguaz	0	2	1	0	3
Gaitana Comuneros	0	2	4	1	7
Escuela Normal Superior	3	7	3	6	19
Silvania	1	8	7	2	18
Betania	0	3	4	0	7
Inst. Técnico Agrícola	2	8	6	3	19
Domingo Sabio	0	3	0	0	3
Enriqueta Solano Duran	0	3	1	0	4
El Jabón	0	2	0	0	2
Bajo Oriente	0	0	1	0	1
La Gaitana	2	9	7	2	20
La Victoria	1	5	4	1	11
Total* Porcentaje	18 *10,9%	75 *45,4%	53 *32,2%	19 *11,5%	165 *100,0%

La Tabla 10, muestra los datos de las Instituciones Educativas por rango de edad. El rango de 36-45 años presenta mayor frecuencia establecida en 10 Instituciones Educativas y constituida por 75 docentes, es decir el 45,4% de los participantes.

El rango con menor participación corresponde de 20-35 años con un total de 18 docentes representados en el 10,9% de los participantes.

Los rangos de 46 a 56 años se ubica con 53 docentes con el 32,2% de la participación y Mayor de 57 años con 19 docentes corresponden al 11,5% de la muestra total.

8.2 Análisis Creando Cultura inclusiva

El análisis de A. Creando Cultura Inclusiva se realiza en un primer momento con el agrupado de A1. Construyendo Comunidad; constituido por los ítems Bienvenida a la Institución, Equipo docente coopera, Apoyo entre compañeros de aula y Apoyo entre docentes y padres/acudientes.

La Tabla 11, contiene los datos cruzados de Instituciones y A1. Construyendo Comunidad relacionando: i) Bienvenida a la Institución Educativa con la valoración Regular proceso inclusivo correspondiente a 126 docentes y 11 Instituciones Educativas, ii) Equipo Docente Coopera predominando con 115 docentes y 6 instituciones educativas en la valoración buen proceso inclusivo a, iii) Apoyo entre compañeros de aula con mayor número de docentes de 112 correspondiente a 10 instituciones en la valoración buen proceso inclusivo, iv) Apoyo entre docentes y padres/acudientes con un valor mayor de 151 docentes y 13 instituciones educativa en la valoración buen proceso inclusivo.

Por lo anterior, se puede precisar que las características institucionales en relación a la bienvenida a la institución educativa debe contener mayor rigurosidad en la programación de todas las actividades que realizan durante el año escolar, en especial aquellas que promueven el desarrollo personal y social de estudiantes con discapacidad visual y los docentes en concordancia a las características individuales, su contexto familiar y sociocultural. Los espacios de iniciación o bienvenida en las jornadas escolares permiten identificar las necesidades y

requerimientos específicos de los estudiantes con discapacidad visual, lo que permite definir las acciones más apropiadas de orientación, prevención y apoyos.

En relación al apoyo entre compañeros, apoyo entre docentes- padres y acudientes establece resultados de fortalecimiento en las instituciones al encontrar la conformación de comunidades docentes con espacios de trabajo colaborativo entre el diseño de sus clases, proyectos transversales, actividades extracurriculares y evaluación de aprendizajes. Se establece en las instituciones educativas los espacios de intercambio de experiencias desde la inclusión de estudiantes con discapacidad visual con el objetivo de la transición educativa adecuada del estudiante. Es de resaltar el fortalecimiento de las buenas relaciones entre integrantes en los diferentes espacios: aulas, sitios de recreo, actividades culturales y deportivas, salón de profesores entre otros.

Frente a la articulación de acciones con padres de familia y otras organizaciones comunitarias, se resalta vínculos con organizaciones municipales y padres de familia que promueven acciones de inclusión, generando redes de apoyo para el trabajo institucional.

Tabla 11. Análisis A1. Construyendo Comunidad

Institución	Bienvenida a la Institución (agrupado)				Equipo docente coopera (agrupado)			Apoyo entre compañeros de aula (agrupado)				Apoyo entre docentes y padres/ acudientes			
	Muy deficiente proceso inclusivo	Regular proceso inclusivo	Buen proceso inclusivo	Ttl	Regular proceso inclusivo	Buen proceso inclusivo	Ttl	Regular proceso inclusivo	Buen proceso inclusivo	Excelente proceso inclusivo	Ttl	Regular proceso inclusivo	Buen proceso inclusivo	Excelente proceso inclusivo	Ttl
Jesús María Aguirre	0	48	3	51	0	51	51	0	46	5	51	3	48	0	51
Ortiguaz	0	3	0	3	0	3	3	0	3	0	3	0	3	0	3
Gaitana Comuneros	0	4	3	7	0	7	7	1	3	3	7	0	7	0	7
Escuela Normal Superior	2	16	1	19	11	8	19	0	9	10	19	1	18	0	19
Silvania	1	14	3	18	12	6	18	0	0	18	18	1	17	0	18
Betania	3	4	0	7	5	2	7	0	5	2	7	2	5	0	7
Inst Técnico Agrícola	4	13	2	19	3	16	19	1	11	7	19	1	17	1	19
Domingo Sabio	2	1	0	3	3	0	3	0	2	1	3	0	3	0	3
Enriqueta Solano Duran	0	4	0	4	2	2	4	0	4	0	4	0	4	0	4
El Jabón	0	2	0	2	0	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2
Bajo Oriente	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1
La Gaitana	2	11	7	20	8	12	20	1	17	2	20	4	15	1	20
La Victoria	1	5	5	11	6	5	11	0	10	1	11	0	11	0	11
Total	15	126	24	165	50	115	165	3	112	50	165	12	151	2	165

*Ttl.=Total

El segundo momento del análisis de A. Creando Cultura Inclusiva se realiza con el agrupado A2. Creando Cultura Institucional conformado por los ítems La institución educativa y la comunidad, y La inclusión desde la participación.

La tabla 12, describe: i) La institución educativa y la comunidad con 124 docentes, correspondiente a 10 instituciones con la valoración buen proceso inclusivo; ii) La inclusión desde la participación con la mayor representación obtenida con 105 docentes de 10 instituciones educativas valoradas en buen proceso inclusivo.

Tabla 12. Análisis A2. Creando Cultura Institucional

Institución	La Institución Educativa y la Comunidad	La Inclusión desde la participación
-------------	---	-------------------------------------

	Regular proceso inclusivo	Buen proceso inclusivo	Excelente proceso inclusivo	Ttl.	Regular proceso inclusivo	Buen proceso inclusivo	Excelente proceso inclusivo	Ttl
Jesús María Aguirre	1	44	6	51	34	17	0	51
Ortiguaz	2	1	0	3	0	3	0	3
Gaitana Comuneros	0	6	1	7	0	7	0	7
Escuela Normal Superior	0	18	1	19	6	13	0	19
Silvania	0	14	4	18	2	16	0	18
Betania	1	5	1	7	4	3	0	7
Inst. Técnico Agrícola	0	13	6	19	5	14	0	19
Domingo Sabio	0	3	0	3	0	3	0	3
Enriqueta Solano Duran	0	1	3	4	0	3	1	4
El Jabón	0	0	2	2	0	2	0	2
Bajo Oriente	0	0	1	1	0	1	0	1
La Gaitana	1	13	6	20	1	18	1	20
La Victoria	0	6	5	11	5	5	1	11
Total	5	124	36	165	57	105	3	165

*Ttl.=Total

Las instituciones educativas, ofrecen ambientes favorables desde la creación de cultura institucional, las buenas relaciones entre los actores educativos permite la construcción de espacios de convivencia basados en el respeto por sí mismo y por los otros, lo que posibilita el desarrollo de capacidades conjuntas para reconocer y respetar las diferencias de participación, socialización, aprendizajes.

El análisis del consolidado A. Creando Cultura Inclusiva, subraya en la Tabla 13, Buen proceso inclusivo en A1. Construyendo Comunidad con 153 docentes y 13 instituciones educativa y excelente proceso inclusivo en A2. Creando Cultura Inclusiva con 112 docentes de 12 instituciones educativas.

Tabla 13. Análisis consolidado A. Creando Cultura Inclusiva

Institución	A1. Construyendo Comunidad (agrupado)			A2. Creando Cultura Institucional (agrupado)		
	Regular proceso inclusivo	Buen proceso inclusivo	Total	Buen proceso inclusivo	Excelente proceso inclusivo	Total
Jesús María Aguirre	2	49	51	33	18	51
Ortiguaz	0	3	3	2	1	3
Gaitana Comuneros	0	7	7	0	7	7
Escuela Normal Superior	3	16	19	5	14	19
Silvania	0	18	18	2	16	18
Betania	2	5	7	4	3	7
Inst. Técnico Agrícola	1	18	19	4	15	19
Domingo Sabio	1	2	3	0	3	3
Enriqueta Solano Duran	0	4	4	0	4	4
El Jabón	0	2	2	0	2	2
Bajo Oriente	0	1	1	0	1	1
La Gaitana	2	18	20	1	19	20
La Victoria	1	10	11	2	9	11
Total	12	153	165	53	112	165

La creación de cultura inclusiva en las instituciones educativas, permite visualizar el sentido, reconocimiento y legitimidad a las acciones propuestas para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad visual. Un espacio educativo sano y agradable propicia el desarrollo adecuado de los estudiantes con discapacidad visual, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución.

8.3 Análisis B. Elaborar Políticas Inclusivas

El análisis de B. Elaborar Políticas Inclusivas se realiza en un primer momento con el agrupado de B1. Desarrollando una Institución Educativa para Todos; constituido por los ítems

Institución y procesos participativos, La experiencia del equipo docente, Organización de grupos de enseñanza-aprendizaje, Institución Educativa físicamente accesible para todos.

La Tabla 14, contiene los datos cruzados de Instituciones y B1. Construyendo Comunidad agrupando: i) Institución y procesos participativos con 104 docentes con mayor puntaje en 7 instituciones educativa valoradas en buenas practicas inclusivas; ii) La experiencia del equipo docente con 101 docentes con mayor puntaje en 11 instituciones educativas en la valoración regular proceso inclusivo; iii) Organización de los grupos de enseñanza-aprendizaje con 132 docentes correspondiente a las 13 instituciones educativas valoradas en buenos procesos inclusivos; iv) Institución educativa físicamente accesible para todos con 112 docentes de 8 instituciones educativas en la valoración Regular proceso inclusivo.

El desarrollo de una institución para todos, visualiza buen proceso de inclusión, detallando los elementos que corresponden a la elaboración de las políticas institucionales; el diseño de los Proyectos Educativos Institucionales PEI, la divulgación de principios y fundamentos que orientan su quehacer docente, así como el manual de convivencia en el que están claramente presentadas las reglas básicas de los derechos y deberes que garantizan el goce pleno de la inclusión educativa para los estudiantes con discapacidad visual, así como los mecanismos para lograr su cumplimiento.

En relación a la experiencia del equipo docente, es necesario abordar explícitamente la dificultad en las instituciones educativas en el desarrollo de los aprendizajes para los estudiantes

con discapacidad visual, no existe personal de planta que garantice la participación continua en el currículo desarrollado; los docentes identifican con claridad los mecanismos de apoyo, programas extracurriculares, redes institucionales que responden a las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad visual, accediendo a través de procesos de asesoramiento y capacitación; por lo anterior es necesario reflexiones críticas sobre las políticas institucionales que movilizan la formación docente, la promoción del trabajo en equipo institucional para que se involucren en proyectos y tareas comunes de la inclusión educativa.

La accesibilidad en las instituciones educativas, constituyen un valor alarmante para promover acciones de intervención en el mejoramiento de planta física; las instituciones cuentan con los espacios físicos como salones, cafetería, zonas verdes, aula múltiple, canchas, áreas específicas de administración, es necesario a partir de la gestión institucional establecer las necesidades de autonomía, accesibilidad y seguridad de los estudiantes con discapacidad visual, y priorizar en los planes de mejoramiento las acciones afirmativas que garanticen la participación efectiva en todos los espacios institucionales.

Tabla 14. Análisis B1. Desarrollando una institución educativa para todos

Institución	Institución y proceso participativo (agrupado)			Experiencia equipo Docente (agrupado)				Organización grupos de enseñanza y aprendizaje (agrupado)				Institución Educativa físicamente accesible para todos (agrupado)			
	RPI	BPI	Ttl.	DPI	RPI	BPI	Ttl.	RPI	BPI	EPI	Ttl.	DPI	RPI	BPI	Ttl.
Jesús María Aguirre	12	39	51	22	29	0	51	13	38	0	51	3	40	8	51
Ortiguaz	2	1	3	2	1	0	3	0	3	0	3	3	0	0	3
Gaitana Comuneros	6	1	7	5	2	0	7	0	4	3	7	2	5	0	7
Escuela Normal Superior	11	8	19	2	16	1	19	0	17	2	19	9	10	0	19
Silvania	9	9	18	0	13	5	18	0	13	5	18	4	14	0	18
Betania	3	4	7	4	3	0	7	0	7	0	7	1	5	1	7

Inst. Técnico Agrícola	6	13	19	13	6	0	19	0	15	4	19	7	12	0	19
Domingo Sabio	2	1	3	3	0	0	3	0	2	1	3	2	1	0	3
Enriqueta Solano Duran	1	3	4	0	4	0	4	0	4	0	4	3	1	0	4
El Jabón	1	1	2	0	2	0	2	0	2	0	2	1	1	0	2
Bajo Oriente	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1
La Gaitana	4	16	20	0	18	2	20	0	15	5	20	3	17	0	20
La Victoria	4	7	11	1	6	4	11	0	11	0	11	4	6	1	11
Total	61	104	165	52	101	12	165	13	132	20	165	43	112	10	165

*DPI. Deficiente Proceso Inclusivo RPI. Regular Proceso Inclusivo/ BPI. Buen Proceso Inclusivo/ EPI. Excelente Proceso Inclusivo.

*Ttl.=Total

El análisis de B2. Organizando los apoyos institucionales, se realiza mediante agrupado de Normas que aseguran políticas de inclusión y Derecho a la educación inclusiva.

En la Tabla 15, se detalla en un primer momento Normas que aseguran política de inclusión con un total de 134 docentes correspondiente a 12 instituciones en la valoración regular proceso inclusivo. En un segundo momento, El derecho a la educación Inclusiva con 85 docentes de 7 instituciones educativas con valoración de buenos procesos inclusivos; se detalla un valor seguido de 80 docentes en 6 instituciones educativas con una valoración de regular proceso inclusivo.

La organización de los apoyos instituciones analizada desde las normas que aseguran políticas de inclusión establece un riesgo en los procesos de inclusión educativa. Las normas que aseguran las políticas de inclusión resaltan al docente de aula para liderar y apropiar situaciones de aula en dinámicas institucionales. La institución- la familia y el entorno social de los estudiantes con discapacidad visual son los responsables del éxito o fracaso escolar; por lo tanto, es necesario visualizar en la organización de los apoyos la sistematización de cada posibilidad orientada en la institución educativa; motivación, estructura de contenidos pertinentes para

estudiantes con discapacidad visual, enfoques, metodologías y didácticas flexibles que permiten el aprendizaje de todos; los docentes definirán las estrategias pedagógicas en especial para los estudiantes con discapacidad visual. Lo anterior debe ser organizado en planeadores, actas de seguimiento, Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR que certifiquen su trabajo, existencia y gestión institucional, de esta forma se promoverá su evaluación, seguimiento y planes de mejoramiento.

La planificación del proceso de educación inclusiva establece el respeto por el derecho a la educación, las características institucionales refleja bajo índice de inclusión en el uso apropiado y articulado de los recursos para la enseñanza y aprendizaje. Las instituciones deben iniciar procesos de gestión de recursos pedagógicos: libros de texto en braille y macrotipos, bibliotecas de audio libros, audio descripción, aulas de informática con software especializado Jaws, Magic, ZoomText, materiales artísticos y deportivos adaptados, entre otros, que responda al principio de accesibilidad y en concordancia con las estrategias pedagógicas definidas para la educación inclusiva.

Tabla 15. Análisis B2. Organizando los apoyos institucionales

Institución	Normas que aseguran Políticas de Inclusión (agrupado)				Derecho a la Educación Inclusiva (agrupado)		
	Muy deficiente proceso inclusivo	Regular proceso inclusivo	Buen proceso inclusivo	Ttl.	Regular proceso inclusivo	Buen proceso inclusivo	Ttl.
Jesús María Aguirre	0	41	10	51	31	20	51
Ortiguaz	0	3	0	3	1	2	3
Gaitana Comuneros	0	6	1	7	1	6	7
Escuela Normal Superior	0	17	2	19	14	5	19

Silvania	1	15	2	18	13	5	18
Betania	2	5	0	7	5	2	7
Inst. Técnico Agrícola	0	15	4	19	7	12	19
Domingo Sabio	0	2	1	3	1	2	3
Enriqueta Solano Duran	0	4	0	4	1	3	4
El Jabón	0	2	0	2	1	1	2
Bajo Oriente	0	0	1	1	0	1	1
La Gaitana	3	15	2	20	2	18	20
La Victoria	0	9	2	11	3	8	11
Total	6	134	25	165	80	85	165

*Ttl.=Total

El consolidado de B. Elaborar Políticas Inclusivas, de acuerdo a la Tabla 16, se detalla un total de 156 docentes correspondiente a las 13 instituciones con la valoración de Regular proceso inclusivo; organizando los procesos de apoyo institucional con 165 docentes en la valoración Muy deficiente el proceso inclusivo.

Tabla 16. Consolidado B. Elaborar Políticas Inclusivas

Instituciones	Desarrollando una Institución para todos (agrupado)			Organizando los apoyos institucionales (agrupado)	
	Regular proceso inclusivo	Buen proceso inclusivo	Ttl.	Muy deficiente proceso inclusivo	Ttl.
Jesús María Aguirre	48	3	51	51	51
Ortiguaz	3	0	3	3	3
Gaitana Comuneros	6	1	7	7	7
Escuela Normal Superior	19	0	19	19	19
Silvania	18	0	18	18	18
Betania	7	0	7	7	7
Inst. Técnico Agrícola	19	0	19	19	19
Domingo Sabio	3	0	3	3	3
Enriqueta Solano Duran	4	0	4	4	4
El Jabón	2	0	2	2	2
Bajo Oriente	1	0	1	1	1
La Gaitana	17	3	20	20	20

La Victoria	10	1	11	11	11
Total	157	8	165	165	165

*Ttl.=Total

8.4 Análisis C. Desarrollar practicas Inclusivas

El análisis de C. Desarrollar practicas Inclusivas se realiza en un primer momento con el agrupado de C1. Planificación del currículo; y C2. Orquestar el aprendizaje.

La Tabla 14, contiene los datos cruzados de Instituciones y B1. Construyendo Comunidad agrupando identificando en la planificación curricular un total de 129 docentes con buen proceso inclusivo, correspondiente a 11 instituciones educativas.

Tabla 17. Análisis C1. Construyendo un currículo para todos

Instituciones	Planificación curricular (agrupado)			Ttl.
	Regular proceso inclusivo	Buen proceso inclusivo	Excelente proceso inclusivo	
Jesús María Aguirre	0	42	9	51
Ortiguaz	0	3	0	3
Gaitana Comuneros	0	7	0	7
Escuela Normal Superior	1	14	4	19
Silvania	2	11	5	18
Betania	0	7	0	7
Inst. Técnico Agrícola	1	14	4	19
Domingo Sabio	2	1	0	3
Enriqueta Solano Duran	0	3	1	4
El Jabón	0	2	0	2
Bajo Oriente	0	0	1	1
La Gaitana	1	16	3	20
La Victoria	0	9	2	11
Total	7	129	29	165

*Ttl.=Total

En la Tabla 18 Análisis de C2. Orquestando el Aprendizaje, realiza el agrupado de i) Actividades planificadas con 113 docentes en la valoración buenos procesos inclusivos; ii) La evaluación fomenta logros con un total de 104 docentes en la valoración buenos procesos inclusivos y iii) Movilizando recursos con 144 docentes en la valoración regulares procesos inclusivos.

Tabla 18. Análisis C2. Orquestando el aprendizaje

Institución	Actividades Planificadas (agrupado)				La Evaluación fomenta logros (agrupado)				Movilización de Recursos (agrupado)			
	RPI	BPI	EPI	Ttl.	RPI	BPI	EPI	Ttl.	DPI	RPI	BPI	Ttl.
Jesús María Aguirre	26	25	0	51	0	28	23	51	5	41	5	51
Ortiguaz	0	3	0	3	0	2	1	3	0	3	0	3
Gaitana Comuneros	0	7	0	7	0	3	4	7	0	7	0	7
Escuela Normal Superior	1	15	3	19	3	14	2	19	0	17	2	19
Silvania	0	10	8	18	4	13	1	18	1	15	2	18
Betania	0	7	0	7	0	3	4	7	0	7	0	7
Inst. Técnico Agrícola	1	15	3	19	3	14	2	19	0	17	2	19
Domingo Sabio	0	2	1	3	0	3	0	3	0	3	0	3
Enriqueta Solano Duran	0	2	2	4	0	4	0	4	0	3	1	4
El Jabón	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2
Bajo Oriente	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1
La Gaitana	1	15	4	20	4	11	5	20	1	18	1	20
La Victoria	0	10	1	11	3	6	2	11	0	10	1	11
Total	29	113	23	165	17	104	44	165	7	144	14	165

*DPI. Deficiente Proceso Inclusivo RPI. Regular Proceso Inclusivo/ BPI. Buen Proceso Inclusivo/ EPI. Excelente Proceso Inclusivo.

*Ttl.=Total

En la Tabla 19 se visualiza el consolidado C. Desarrollar practicas inclusivas, determinando en C1. Construyendo currículo para todos un total de 129 docentes en buen

proceso inclusivo y C2. Orquestando el aprendizaje con un total de 106 docentes con la valoración Muy deficiente proceso inclusivo en 9 instituciones educativas.

Tabla 19. Consolidado análisis C. Desarrollar Prácticas Inclusivas

Institución	C1 Construyendo un currículo para todos (agrupado)				C2. Orquestando el aprendizaje (agrupado)		
	Regular proceso inclusivo	Buen proceso inclusivo	Excelente proceso inclusivo	Ttl.	Muy deficiente proceso inclusivo	Regular proceso inclusivo	Ttl.
Jesús María Aguirre	0	42	9	51	37	14	51
Ortiguaz	0	3	0	3	2	1	3
Gaitana Comuneros	0	7	0	7	3	4	7
Escuela Normal Superior	1	14	4	19	13	6	19
Silvania	2	11	5	18	10	8	18
Betania	0	7	0	7	3	4	7
Inst. Técnico Agrícola	1	14	4	19	13	6	19
Domingo Sabio	2	1	0	3	2	1	3
Enriqueta Solano Duran	0	3	1	4	2	2	4
El Jabón	0	2	0	2	2	0	2
Bajo Oriente	0	0	1	1	0	1	1
La Gaitana	1	16	3	20	12	8	20
La Victoria	0	9	2	11	7	4	11
Total	7	129	29	165	106	59	165

*Ttl.=Total

Las instituciones educativas reflejan un desarrollo en la construcción de un currículo para todos, las características institucionales se centran en los mecanismos de planeación y evaluación. Para lo anterior, las instituciones educativas han desarrollado prácticas pedagógicas flexibles que responden a las diferentes características y condiciones de los estudiantes, utilizan la evaluación para conocer avances y dificultades además de los elementos que contribuyen a identificar a superar las dificultades.

Orquestar el aprendizaje a partir de la movilización de los recursos, identifica características instituciones preocupantes para el proceso de inclusión educativa. Sistematizar

los recursos, socializar experiencias significativas en inclusión y material diseñado compartido carece de registro en las instituciones para determinar existencia, aplicación, resultados, actividades abordadas que permitan verificar la pertinencia en los procesos de evaluación institucional.

Finalmente, la condición de inclusión de las instituciones educativas con atención a estudiantes con discapacidad visual en el departamento del Huila, se describe realizando la selección de las instituciones con mayor representatividad en docentes, en la siguiente Figura 1, las instituciones 1.Jesús María Aguirre, 4. Escuela Normal Superior, 5. Sylvania, 7. Inst. Técnico Agrícola y 12. La Gaitana.

Figura 1. *Distribución índice de inclusión instituciones educativas*

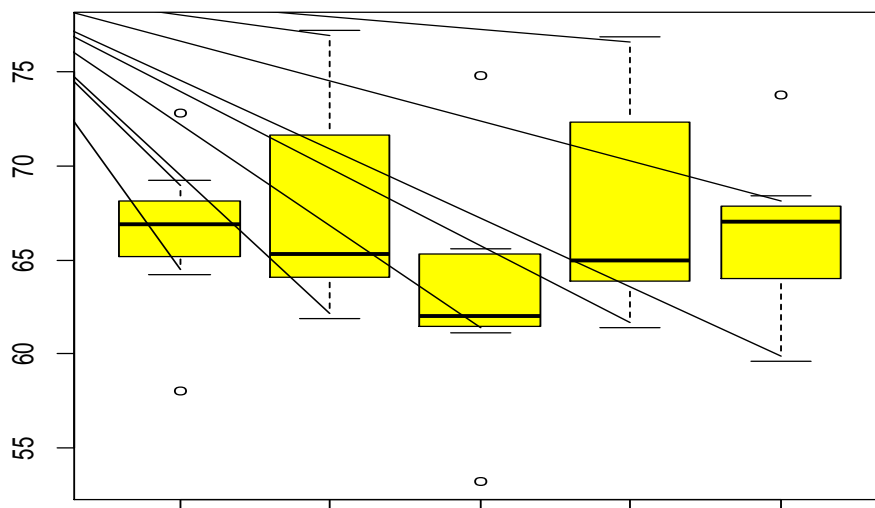
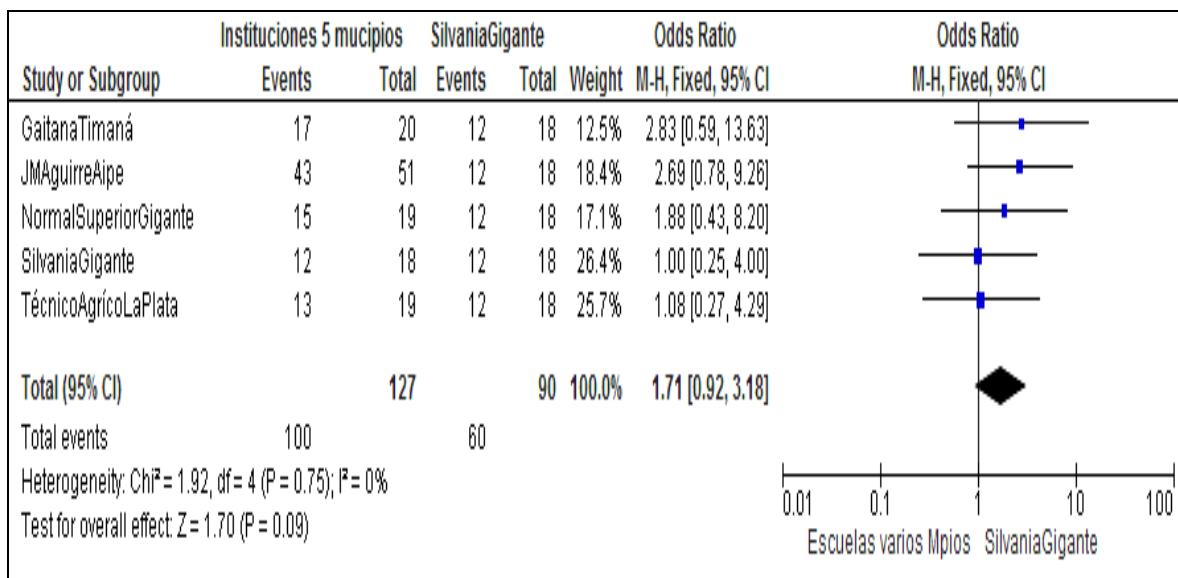


Figura 1: Diagrama de caja, contiene el comparativo del índice de inclusión de las instituciones educativas 1.Jesús María Aguirre, 4. Escuela Normal Superior, 5. Sylvania, 7. Inst. Técnico Agrícola y 12. La Gaitana, la media, mínimo, máximo.

Figura 2. Los estadísticos OR (Odds Ratio)



Para determinar si hay diferencias significativas entre las cinco instituciones educativas seleccionadas se realizó un análisis de varianza simple (ANOVA) empleando la metodología del análisis monofactorial y lineal de dispersión. Como puede verse en los datos que suministra la computadora el estadístico F tiene un valor igual a 23,13, mayor que uno, lo que indica que la dispersión para cada institución educativa es menor que la que hay entre las cinco instituciones. Esto se afirma con una probabilidad de error menor que el 0,2%, lo cual nos confirma que si hay una diferencia significativa entre las cinco instituciones educativas.

Analysis of Variance Table

Response: values

Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)

ind 4 1489.6 372.4 23.13 0.002007 **

Residuals 5 80.5 16.1

La figura dos contiene una tabla y el gráfico correspondiente. Nos permite visualizar qué tan ventajoso es pertenecer a una institución teniendo en cuenta el nivel cultural de inclusión, el cual se refleja a partir de los datos que produjeron los representantes de cada una de las cinco instituciones educativas estudiadas. En el eje vertical están las instituciones estudiadas y en el horizontal, los estadísticos OR (Odds Ratio), números que indican cuantas veces es mayor la cantidad de personas que en cada institución respondieron correctamente por cada una que lo hizo de manera incorrecta con relación a esa misma relación para la institución educativa Sylvania de Gigante, la cual tomamos como referencia ya que su patrón cultural de inclusión fue el más bajo. Los ORs aparecen en el extremo derecho de la tabla. Por ejemplo, las instituciones educativas de Timaná, Aipe y Normal superior de Gigante tienen un patrón cultural de inclusión 2,9; 2,7 y 1,9 veces, respectivamente, superior al de Sylvania; mientras que no hay diferencia con el Técnico Agrícola de la Plata.

Teniendo en cuenta los valores promedio y el grado de dispersión para cada institución se puede calcular el estadístico z y así podemos clasificar cada institución en cinco categorías, excelente, buena, regular, mala, pésima.

9. CONCLUSIONES

La investigación permite reconocer un abordaje prometedor en el proceso evaluativo de la inclusión educativa, mediante la aplicación y seguimiento de los procesos evaluativos institucionales como lo plantea el Índice de Inclusión; de igual forma se evidencia proceso compartido de aprendizajes y reconocimiento de las particularidades de las poblaciones con discapacidad visual entendiendo sus apoyos específicos para la calidad educativa, como se planteó en el diseño del instrumento utilizado.

Dentro del proceso evaluativo se propone realizar aplicación en un primer momento a docentes para orientar en los conocimientos de políticas, culturas y prácticas que debe desarrollar las instituciones, permitiendo desde sus acciones movilizar la participación de estudiantes, padres de familia y comunidad territorial.

Creando cultura inclusiva, es la transformación más significativa que pueden abordar las instituciones educativas para el reconocimiento de la diversidad estudiantil. La cultura inclusiva en un primer momento debe responder a las tensiones y desacuerdos visibles en el acceso, permanencia y promoción educativa de la población con discapacidad visual, su estructura se fundamenta en los aportes de todos los participantes de la institución, por lo anterior, resulta el mecanismo para resolver los problemas que aquejan la inclusión, permite entender el sentido institucional desde la cooperación docente y estudiantes, el reconocimiento de la labor institucional por las familias. Crear cultura inclusiva, consiste en identificar las iniciativas ante

la inclusión, la cooperación en los retos pedagógicos, la resolución de problemas que permiten construir una comunidad educativa que garantiza la participación de todos.

Las instituciones educativas, en el abordaje pedagógico de los estudiantes con discapacidad visual, establecen estructuras de atención y seguimiento en un mínimo de docentes, la experiencia pedagógica con estudiantes con discapacidad visual permite establecer líderes ante las situaciones de riesgo de exclusión o segregación institucional, convirtiéndose en la oportunidad de sensibilizar las opiniones, sentimientos y comportamientos de la comunidad educativa.

El estudio permite establecer la necesidad de un cambio individual frente a las formas de actuar y pensar la discapacidad en el aula y todo espacio posible de participación en la institución, se puede pensar en cultura inclusiva a partir de la reflexión individual de los actores educativos, las implicaciones constituirá las estrategias institucionales. Para lograr este avance es necesario que los docentes y directivos escuchen y observen las acciones afirmativas que garantizan el avance de la inclusión escolar como proceso.

Elaborar Políticas Inclusivas institucionales implica asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo institucional, permeando todas las políticas de orden nacional y regional en estrategias institucionales para asegurar la participación de los estudiantes con discapacidad visual. Elaborar políticas inclusivas institucionales debe responder a las problemáticas de experiencia docente, instituciones físicamente accesibles y apoyos permanentes para estudiantes con discapacidad visual. La política institucional deberá proponer la construcción y diseño conjunto de la estructura organizativa, rutas de atención, procesos de seguimiento,

acompañamiento escolar y demás disposiciones que permitan a la institución y sus actores contar en un primer momento con las orientaciones necesarias para la atención educativa de calidad para los estudiantes con discapacidad visual. Un segundo momento debe responder al seguimiento de las políticas, acción que debe ser revisada con la autoevaluación, el Índice de Inclusión, para establecer los avances y estancamientos que permiten orientar los planes de mejoramiento institucional.

La investigación permite verificar ausencia de políticas inclusivas, el desarrollo de una institución para todos debe proporcionar de forma sistematizada o en recolección preliminar la gestión en la elaboración de políticas, evidencias de procesos evaluativos de estudiantes con discapacidad visual, procesos y temáticas de formación a docentes en áreas tiflológicas, planes de accesibilidad a la planta física, planes de mejoramiento físico, inventario de apoyos para los estudiantes con discapacidad visual, ajustes curriculares, entre otros. Frente a lo anterior, las instituciones evidencian acciones incipientes, desordenadas y se llevan a cabo de manera desarticulada o desconocidas por la comunidad educativa.

Desarrollar practicas inclusivas, centra todas las acciones afirmativas que permiten la participación de los estudiantes con discapacidad visual en el entorno escolar, las dificultades concentradas en la movilización de recursos, permite afirmar la ausencia de los materiales existentes, el desconocimiento de materiales diseñados por los docentes, padres de familia, organizaciones. La gestión institucional de sistematización de recursos permite conocer con qué cuenta la institución, el municipio y el departamento para la atención de la población con

discapacidad visual. Una segunda acción corresponde a la socialización de experiencias significativas en la atención educativa de la población con discapacidad visual; frente a lo descrito es necesario comprender que las prácticas inclusivas institucionales son el resultado de la cultura y políticas institucionales, su abordaje permitirá superar barreras que impiden asegurar acciones afirmativas en todos los espacios de participación escolar.

10. RECOMENDACIONES

Las instituciones educativas dentro de las acciones de calidad educativa, deben iniciar el liderazgo del proceso de inclusión educativa, al ser el administrador de experiencias diarias y vivencias que garantizan el conocimiento de las necesidades específicas de la población con discapacidad visual. En términos concretos se invita como lo relaciona Ainscow, 2004 a liderar, gestionar y evaluar políticas, prácticas y culturas institucionales. Este proceso precisa cambios significativos en la gestión institucional mediante el seguimiento de las evaluaciones institucionales.

El instrumento utilizado en la presente investigación permite su aplicación periódica implicando un cambio al conjunto de la comunidad educativa como lo precisa el enfoque social de derechos para la atención educativa. Es necesario ampliar conocimiento en docentes en los temas de inclusión educativa y discapacidad visual para garantizar reflexiones que busquen solución de dificultades y movilización de cambio más no centrarse en la no realización. En esta medida el ente territorial con la gestión de las instituciones educativas deberá adelantar procesos de cualificación docente como se dispone en el Plan de Implementación Progresiva, en la garantía de mejoramiento a las dificultades de los docentes en los temas de formación, capacitación y reconocimiento a la diversidad.

El Plan de Mejoramiento Institucional debe vincular las necesidades evaluadas en el Índice de Inclusión para la atención de estudiantes con discapacidad visual, en este proceso se

sugiere anexar la ruta planteada desde el Plan de Integración de Componentes Curriculares PICC que ofrece una serie de herramientas e instrumentos para elaborar los planes de aula, de área y de estudios, con base en los referentes de calidad para la construcción de los currículos: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, matrices de referencia, documentos de orientaciones pedagógicas para matemáticas, lenguaje, ciencias, y que forman parte de la Caja de Materiales Siempre Día E, dispuesto en la Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017.

Es necesario incorporar acciones de red docente para el conocimiento, divulgación y socialización de acciones pedagógicas, que respondan a las políticas, prácticas y cultura inclusiva. El trabajo colaborativo desde la institución al territorio garantizará el acceso a nuevas instituciones educativas para la ampliación del servicio educativo, mejora la planificación curricular en cuanto el conocimiento del abordaje pedagógico desarrollado en otras instituciones y motiva el liderazgo para la gestión y evaluación institucional.

La presente investigación puede ser aplicada a otras poblaciones con discapacidad entendiendo los ajustes razonables que requieren para su garantía a la calidad educativa, su aplicación requiere del compromiso institucional para la cobertura de la participación y el análisis de los resultados.

REFERENTE BIBLIOGRAFICO

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿ Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1–20. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf
- Ainscow, M. (2015). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(September), 1-35.
- Arnaiz, P., Azorín, C., & García, M. (2015). Evaluación de Planes de mejora en los Centros Educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del profesorado*, 9(3), 326-346.
- Blanco G, R. (2008). LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO. En *CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN , ONU* (Vol. 39, pp. 1-32). Ginebra. Boletín Oficial del Estado. Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, 289 Ministerio de Sanidad § (2013). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación* (Consortio). <https://doi.org/10.1099/ijjs.0.048900-0>

- Burnett, N. (2008). *Educación para todos en 2015¿ Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, 2008. Resumen. Perfiles Educativos*. Recuperado de <http://www.doaj.org/doaj?func=abstract&id=474209>
- CERMI, C. E. de R. de personas con discapacidad. (2016). *Derechos humanos y discapacidad* (Vol. 19).
- Congreso España. Ley 13/1982, de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (1982). España.
- Correa, L., Rúa, J., & Valencia, M. (2018). *#Escuela para todos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. Bogotá.
- Crosso, C. (2014). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad : impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 57, 79-95.
- Darretxe, L., Goikoetxea, J., & Fernandez, A. (2013). Analisis de las practicas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del pais Vasco. *Actualidades investigativas en educación*, 13, 1-30.
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miguel, E., Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el estado de España. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 3(1), 464-467.
<https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v34n64.45942>.Este
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.

- Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva distintos*, 153-170. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes* (pp. 26-46). <https://doi.org/10.1038/nchembio.1839>
- Echeita, G., & Verdugo, M. Á. (2008). *La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad desde la perspectiva de las organizaciones de personas con discapacidad*. Centro de investigación y documentacion educativa CIDE.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, & Calvo, M. I. (2008). La opinion de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(4), 26-50. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10956/opinion_feaps.pdf
- EL CONGRESO DE COLOMBIA. (1618). Ley 1618 De 2013. *Ley, 2013*(Febrero 27), 27. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). VALIDEZ DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS : UNA. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Esther, M.-F. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación. *Perspectiva Educacional, formación de profesores*, 52(2), 177-200. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2>
- Figueroa Céspedes, I., & Muñoz Martínez, Y. (2014). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista*

Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8(2), 179-198.

Fiske, E. U. (2000). Informe final, pp. 1-30.

Gallo, E., & Catañeda, J. (2016). *Inclusión: Reto educativo y social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

García, R. de L., & Palacios, A. (2016). La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - 2006/2016: Una década de vigencia. En *La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - 2006/2016: Una década de vigencia* (pp. 13-62).

Global, E. F. A. S., & Mundo, R. (2007). Informe de seguimiento a la EPT en el mundo, 2008. Resumen, 49.

Gómez, M. (2004). Evaluar para mejorar y transformar . Educación social y evaluación : Consideraciones generales y características específicas, 1-18.

Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23.

Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1930>

Gutiérrez, M., Martín, M. V., & Jenaro, C. (2014). Index for inclusion: presence, learning and participation. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.

Gutiérrez Ortega, M. (2011). *Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad*. Universidad de Salamanca.

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

Hurtado Lozano, L., & Agudelo Martínez, A. (2014). Inclusion educativa de personas con

- discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4889/Inclusion_educativa_de_las_personas_con_discapacidad_en_Colombia.pdf?sequence=1&rd=003174525562138
- Inst de Estudios Políticos. (1970). *Política. Edición Bilingüe y Traducción por Julian Marías y María Araujo*. Madrid.
- Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III, & Madrid, D. (2017). *La aplicación de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Unión Europea en los países que lo confirman. Especial referencia del empleo, la educación y la accesibilidad*. ONU (Vol. 20).
- Iranzo, P., Tierno, J. M., & Barrios, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación*, 26(2), 229-257. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261229257>
- Landi, N. E., & Palacios, M. E. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación, 53, 155-181.
- Medina Garcia, M. (2017). *La Educación Inclusiva Como Mecanismo De Garantía De La Igualdad De Oportunidades Y No Discriminación De Las Personas Con Discapacidad*. CERMI (Vol. 21).
- MEN, M. de E. N. Guía 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento (2008).
- MEN, M. de E. N. Decreto 366 Del 9 de febrero de 2009, Congreso de la Republica de Colombia § (2009). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

- Navarro, D., & Espino, M. (2012). La educación inclusiva, ¿es posible? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 41(41), 71-81.
- ONU, A. G. N. U. Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
- Opertti, R., & Guillinta, Y. (2008). La educación inclusiva: 48a Conferencia Internacional de Educación. En *La Educación Inclusiva* (pp. 137-148).
- Palacios Rizzo, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. <https://doi.org/Doi.10.1109/Led.2012.2190031>
- Perdomo, A., Herrera, N., Virguez, R., & Garzón, Z. (2016). *Prácticas pedagógicas a la luz de las Políticas de inclusión*.
- Perez Bueno, L. C., & Pelaez Narvaez, A. (2017). *La aplicación de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la Unión Europea y los países que la forman. Especial referencia al empleo, la educación y la accesibilidad*. ONU (Vol. 20). Madrid.
- Plancarte Cansino, P. A. (2010). El Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 54(54), 145-166. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689909>
- Pulido Chavez, O. (2017). *Enfoque de derechos en el seguimiento a la política educativa*. Bogotá.
- Rios Gallardo, A. M., Gil Vargas, I., Hernandez, C., & Bermeo, M. (2015). Hacer realidad un derecho: una experiencia de inclusión de alumnado con discapacidad cognitiva en una

- institución educativa. *Apuntes de psicología*, 33(2), 83-92.
- Tomasevsi, K. (1999). *Comisión de Derechos Humanos Informe de relatoría especial* (Vol. E/CN.4/199).
- Unesco. (1990). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos. *Nueva York*, 42.
<https://doi.org/10.1017/S0250569X00020550>
- Unesco. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, 1-49. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. Directrices sobre políticas de inclusión educativa, 31 § (2009).
- Verdugo, M. A., & Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 39(3), 5-25.

ANEXO

CUESTIONARIO

El presente cuestionario tiene como propósito evaluar la condición de inclusión de las instituciones educativas con atención a estudiantes con discapacidad visual en el departamento del Huila.

Por favor marque las casillas que dan respuesta a cada situación

Edad: Entre 20 y 35 Entre 36 y 45 Entre 46 y 56 Mayor de 57

Sexo: F M

Institución Educativa:

Jesús María Aguirre

Ortiguaz

Gaitana Comuneros

Escuela Normal Superior

Silvania

Betania

Inst. Técnico Agrícola

Domingo Sabio

Enriqueta Solano Duran

El Jabón

Bajo Oriente

La Gaitana

La Victoria

A continuación encontrará una serie de afirmaciones destinadas a conocer su opinión sobre los aspectos del proceso de inclusión para estudiantes con discapacidad visual que se adelanta en su Institución Educativa.

Cada afirmación puede ser contestada mediante las respuesta SIEMPRE/LA MAYORÍA DE VECES/ ALGUNAS VECES SI ALGUNAS VECES NO/LA MAYORÍA DE VECES NO/ NECESITO MAS INFORMACIÓN.

Gracias por su colaboración

A- CREANDO CULTURA INCLUSIVA				Siempre	La mayoría de veces	Algunas veces sí, algunas veces no	la mayoría de veces no	Necesito más información
A1 Construyendo Comunidad	Bienvenida a la Institución Educativa	1	La Institución Educativa realiza bienvenida a todo estudiante con Discapacidad Visual y su familia mediante acciones diseñadas para su reconocimiento en la Institución					
		2	La Institución educativa registra evidencias que demuestren que la Institución realiza bienvenida a los estudiantes con Discapacidad Visual					
	El equipo docente coopera	3	El equipo docente identifica las barreras que dificultan una mayor colaboración entre docentes y trata de reducirlas					
		4	El equipo docente se siente cómodo a la hora de solicitar asesoramiento a sus compañeros en temas relacionados a enseñanza para estudiantes con discapacidad visual					
		5	El equipo docentes se siente cómodo hablando de las dificultades que se tienen en la atención educativa para estudiantes con discapacidad visual					
	o entre compañeros	6	Los compañeros se interesan por como aprenden los compañeros con discapacidad visual					

A2 Crear cultura institucional	Apoyo entre docentes y padres/acudientes	7	Los compañeros de aula identifican barreras que dificultan la colaboración entre estudiantes						
		8	Los compañeros comparten habilidades y conocimientos con compañeros con discapacidad visual y a su vez los estudiantes con discapacidad con sus compañeros						
		9	Los docentes sienten que los padres/acudientes aprecian la labor educativa con los estudiantes con discapacidad visual						
		10	Los padres/acudientes están bien informados del proceso educativo para los estudiantes con discapacidad visual						
		11	Los docentes capacitan a los padres/acudientes en áreas tiflológicas para apoyar el aprendizaje en casa						
	La Institución Educativa y la comunidad	12	La Institución Educativa gestiona procesos inclusivos en música, teatro, danza para estudiantes con discapacidad visual						
		13	La comunidad tienen una visión positiva frente a la atención educativa de los estudiantes con discapacidad visual						
		14	La Institución Educativa está en contra de actitudes estereotipadas hacia estudiantes con discapacidad visual relacionadas a la compasión o heroísmo por sus particularidades						
	La inclusión desde la participación	15	La Institución Educativa entiende la inclusión como el proceso de participación de todos los estudiantes						
		16	Se considera que las barreras de aprendizaje y participación surgen y aumentan en las interacciones con todos los aspectos de la institución (edificio, cultura, políticas, currículo)						
		17	La Institución Educativa toma conciencia que la exclusión es un proceso que comienza en las aulas, patios de recreo, procesos de matrícula, evaluación, etc. a partir de una experiencia negativa.						
B- ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS									
B1 Desarrollando una Institución para todos	La Institución y el proceso de desarrollo participativo	18	La Institución Educativa realiza la evaluación del proceso de inclusión educativa institucional recogiendo las opiniones de estudiantes, docentes, administrativos, padres y comunidad						
		19	La Institución Educativa elabora e implementa el Plan de Mejoramiento Institucional para la inclusión educativa						
		20	La Institución Educativa elabora políticas institucionales para el seguimiento y gestión de los Planes de Mejoramiento						
	La experiencia del equipo docente	21	El equipo docente está interesado en los conocimientos y experiencias en inclusión de los demás docentes para el beneficio de la Institución Educativa						
		22	Todos los docentes conocen las destrezas, conocimientos, interés y perfil profesional del equipo docente para el beneficio de la Institución Educativa						
	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan	23	El docente es consciente de la obligación de educar juntos sin importar condiciones de discapacidad						
		24	La organización de los grupos tiene en cuenta perfil de docentes y estudiantes						
		25	La institución Educativa evita el agrupamiento de estudiantes con discapacidad y/o barreras en el aprendizaje						
	La Institución Educativa físicamente accesible para todos	26	La Institución Educativa cuenta con un Plan de Accesibilidad para el mejoramiento físico						
		27	Cada reforma o mejoramiento de planta física tiene en cuenta la norma técnica de accesibilidad para todas las poblaciones que acceden a la Institución Educativa (comunidad educativa, visitantes u otro miembro de la comunidad)						
		28	Todos los espacios de la Institución Educativa son accesibles (entradas y salidas, aulas, pasillos, unidad sanitaria, jardines, parques infantiles, comedor, carteles, etc.)						
	zando los apoyos aseguran las Políticas de		29	La Institución Educativa minimiza la necesidad de apoyos individuales por parte del docente para apoyar el aprendizaje entre estudiantes					

	La Institución y el respeto al derecho educativo	30	El equipo docente conoce todos los recursos humanos, materiales de apoyo que pueden movilizasen para la participación de los estudiantes con discapacidad visual					
		31	Las Políticas de apoyo de aula se establecen a partir de los Planes Individuales de Ajustes Razonables					
		32	La Institución Educativa cuenta con docente tiflólogo y/o docente capacitado en áreas tiflológicas para el servicio educativo en condiciones de igualdad a estudiantes con discapacidad visual					
		33	La Institución Educativa fomenta procesos de formación, capacitación y actualización a docentes en temas de inclusión educativa para la calidad educativa de los estudiantes con discapacidad visual					
		34	La Institución educativa cuenta con las ayudas técnicas y tecnológicas (JAWS, NVDA, ZOOMTEXT, MAGIG) para la garantía de la accesibilidad a la información y comunicación de los estudiantes con discapacidad visual					
C- DESARROLLAR PRACTICAS INCLUSIVAS								
C1. Construyendo un currículo para todos	Planificación del currículo	35	Planeación de actividades colaborativas a partir de situaciones cotidianas					
		36	Incorporación de tecnologías de la comunicación e información					
		37	El aprendizaje basado en el arte, literatura y música para el desarrollo de habilidades					
C2. Orquestando el Aprendizaje	Actividades planificadas	38	La Institución Educativa promueve múltiples formas de representación de acción y expresión de los estudiantes (presentación oral, debates, expresión plástica, resolución de problemas, uso de TICS, etc.)					
		39	Se realiza adaptación de clases (ed. Física, estadística, geometría, dibujo, tecnología) para el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos para los estudiantes con discapacidad visual					
		40	Los docentes reconocen el tiempo adicional que requieren los estudiantes con discapacidad visual a la hora de desarrollar trabajos prácticos					
	La evaluación fomenta logros	41	El proceso evaluativo permite reflexiones sobre la enseñanza a la población con discapacidad visual					
		42	Las pruebas evaluativas facilitan adecuaciones en términos de tiempo, código braille, elementos de apoyo para su elaboración y acceso a la información					
	Movilización de recursos	43	La Institución Educativa sistematiza todo sitio web y/o material digital utilizado para la enseñanza de la población con discapacidad visual					
		44	La Institución Educativa comparte, socializa experiencias pedagógicas significativa con estudiantes con discapacidad visual					
45		El material diseñado para el trabajo en aula con los estudiantes con discapacidad visual es utilizado por otros docentes y estudiantes de la Institución Educativa						