

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

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, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

AGRADECIMIENTOS

En este grato tiempo que compartí múltiples conocimientos quiero agradecer a todas aquellas maravillosas personas que me enseñaron no solo conocimientos teóricos, sino también grandes habilidades para ser una mejor ser humano.

En principio a la Doctora Yolanda Sandoval por sus enseñanzas y el gran afecto que nos demostró en cada sesión de clases, de igual manera a la doctora Claudia Silva por su apoyo y dedicación; y a todos los docentes que hicieron parte de este proceso de formación.

De igual manera, a mis compañeros y amigos que lograron con cada sonrisa mostrarme su gran afecto, compartir sus conocimientos y grandes virtudes que seguro aportaran en mi desarrollo profesional.

Por último y de primero el agradecimiento a Dios quien me llevo a cursar esta Maestría y a través de todas estas personas que mostro que día a día debo aprender a ser una mejor persona.

DEDICATORIA

A mi madre Esperanza quien con su amor y apoyo siempre ha sembrado en mí el espíritu de superación, mostrando gran interés por mi formación profesional.

A mi padre Guillermo quien dejó una gran huella de amor por mí, quien siempre se sintió orgulloso de su hija, hoy debes lucir tu orgullo nuevamente en el cielo.

A mi hija Juliana que es y ha sido siempre el foco de mis esfuerzos, solo quiero ser el mejor ejemplo para ti.

Al amor que nos motiva a seguir adelante y nos hace mejores seres humanos.

**HACIA LA CONFIGURACION DE UN ETHOS INSTITUCIONAL QUE
FORTALEZCA LA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA EN EL COLEGIO CARLOS
ARTURO TORRES**

Mg. Claudia Liliana Silva Ortiz

Gimller Nelly Ramírez

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía 2015

**HACIA LA RECONFIGURACION DE UN *ETHOS INSTITUCIONAL* QUE
FORTALEZCA LA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA EN EL COLEGIO CARLOS
ARTURO TORRES**

Eje de profundización: Clima y cultura escolar

Mg Claudia Liliana Silva Ortiz

Gimller Nelly Ramírez

Especialista en Dirección y Gestión de proyectos Educativos.

Universidad Cooperativa de Colombia. Sede Bogotá

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía 2015

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPITULO 1 PROBLEMA Y FUNDAMENTACIÓN.....	15
1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	15
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	15
1.3 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
1.4 OBJETIVOS	20
1.4.1. General.....	20
1.4.2. Específicos	20
CAPITULO 2. MARCO REFERENCIAL	21
2.1 MARCO CONTEXTUAL.....	21
2.1.1. Caracterización de la institución Carlos Arturo Torres.....	21
2.2 MARCO CONCEPTUAL	28
2.2.1. El concepto de cultura	28
2.2.2. El concepto de Educación	34
2.2.3. La Institución educativa.	36
2.2.4 Cultura Escolar.....	39
2.2.5. Ethos institucional.....	41
2.2.6. Cultura escolar inclusiva.....	49
CAPITULO 3 DISEÑO METODOLÓGICO	54
3.1 INVESTIGAR EN EDUCACIÓN	54
3.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES RELACIONADAS	54
3.2.1. Internacionales.....	54

3.2.2. Nacionales	60
3.3. ENFOQUE CUALITATIVO CON METODOLOGÍA MIXTA	63
3.3.1. Variables.....	63
3.3.2. Análisis situacional	64
3.4. INSTRUMENTOS	64
3.4.1. Índice de Inclusión	64
3.4.2. Caracterización sociodemográfica	77
3.5. RUTA METODOLOGICA	77
3.5.1. Análisis contextual de la institución Carlos Arturo Torres.....	77
3.5.2. Construcción del Marco Conceptual.....	77
3.5.3. Caracterización de la población de inclusión.....	77
3.5.4. Exploración del instrumento de análisis	78
3.5.5. Población de estudio, aplicación del instrumento, y tabulación de datos.....	78
3.5.6. Análisis de Resultados	78
3.5.7. Elaboración del plan de acción	79
CAPITULO 4 RESULTADOS Y ANALISIS	79
4.1. DATOS Y RESULTADOS	79
4.1.1. Análisis sociodemográfico.....	79
4.1.2. Análisis del índice de inclusión	80
4.1.3. Análisis de resultados en torno al coeficiente de variación en la aplicación del índice de inclusión	82
4.1.4. Análisis de resultados desde el valor del índice de inclusión	88
CAPITULO 5. PLAN DE ACCION	107
5.1.. ESTRUCTURA DEL PLAN DE ACCIÓN	108
5.1.1. Área de Gestión Directiva.....	108

5.1.2. Área de Gestión Académica.....	128
5.1.3. Área de Gestión Administrativa.....	142
5.1.4. Área de Gestión a la Comunidad	146
CAPITULO 6 CONCLUSIONES.....	153
REFERENCIAS	157

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1. Análisis de Procesos CAT
- Tabla 2. Cuadro para la interpretación de resultados, por área
- Tabla 3. Cuadro para la interpretación de resultados, global
- Tabla 4. Tabla de análisis Área A. Gestión Directiva
- Tabla 5. Tabla de análisis Área B. Gestión Académica
- Tabla 6. Tabla de análisis Área C. Gestión Administrativa
- Tabla 7. Tabla de análisis Área D. Gestión a la comunidad
- Tabla 8. Cuadro 1. Proceso de direccionamiento estratégico
- Tabla 9. Cuadro 2 Proceso gobierno escolar
- Tabla 10 Cuadro 3: Proceso Cultura institucional
- Tabla 11 Cuadro 4. Proceso Clima escolar
- Tabla 12 Cuadro 5 Proceso Relaciones con el entorno
- Tabla 13 Cuadro 6 Proceso diseño y prácticas pedagógicas
- Tabla 14 Cuadro 7. Proceso gestión de aula.
- Tabla 15. Cuadro 8. Proceso de seguimiento académico
- Tabla 16. Cuadro 9. Proceso de talento humano y apoyo
- Tabla 17. Cuadro 10. Proceso de inclusión y proyección a la comunidad
- Tabla 18. Cuadro 11. Proceso de participación, convivencia y prevención de riesgos

LISTA DE GRAFICOS

Figura 1. Coeficientes de variación en las diferentes áreas de gestión

Figura 2. Resultados proceso A1

Figura 3. Resultados proceso A2

Figura 4. Resultados proceso A3

Figura 5. Resultados proceso A4

Figura 6. Resultados proceso A5

Figura 7. Resultados proceso A6

Figura 8. Resultados proceso B1

Figura 9. Resultados proceso B2

Figura 10. Resultados proceso B3

Figura 11. Resultados proceso B4

Figura 12. Resultados proceso C1

Figura 13. Resultados proceso C2

Figura 14. Resultados proceso C4

Figura 15: Resultados proceso C5

Figura 16. Resultados proceso D1

Figura 17. Resultados proceso D2

Figura 18. Resultados proceso D3

Figura 19. Resultados proceso D4

Figura 20 Resultados seleccionados para el plan de acción en gestión directiva

Figura 21 Resultados seleccionados para el plan de acción en gestión académica

Figura 22 Resultados seleccionados para el plan de acción en gestión administrativa

Figura 23 Resultados seleccionados para el plan de acción en gestión a la comunidad

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Cuestionario número uno para docentes y directivos docentes

Anexo 2 Cuestionario número dos para padres y estudiantes

Anexo 3 Tabulación de datos en archivos Excel

Anexo 4 Resultados finales del índice de inclusión institucional

RESUMEN

El colegio Carlos Arturo Torres se ha caracterizado por implementar un programa de inclusión educativa que forma estudiantes en condiciones de discapacidad cognitiva de leve a moderada en un aula regular, sin embargo las prácticas inclusivas se encuentran poco planeadas y desarticuladas a los planes de mejoramiento institucional; así que este trabajo se enfoca en plantear un plan de acción que logre reconfigurar el ethos institucional, y así incidir en el fortalecimiento de la cultura escolar inclusiva; a partir del uso del “Índice de Inclusión” creado por Booth Y Ainscow en el 2000 y que fue adaptado por un grupo de especialistas del Ministerio de Educación Nacional.

Este instrumento permitió identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas inclusivas en cada una de las áreas de Gestión escolar a partir de las percepciones de la comunidad escolar en una escala de 0 a 4, sin embargo el manejo de los datos se realizó con un enfoque cualitativo, como un análisis de situación particular; la muestra utilizada fue de 70 estudiantes, 46 padres de familia y 30 docentes; en una población de 400 estudiantes, 300 padres de familia y 35 docentes.

De esta manera, los resultados encontrados muestran fortalezas importantes en el área de Gestión directiva, con un índice global de 2,82; lo cual indica acciones de atención a la diversidad que se desarrollan y se evalúan de manera continua, lo cual favorece el aprendizaje y la participación de todas y todos los estudiantes de la institución incluidos aquellos con discapacidad; sin embargo en las áreas de Gestión académica, administrativa y a la comunidad se presentaron índices globales de 2,61; 2,26 y 2,59 respectivamente lo que indica que aun cuando existen acciones inclusivas y conocidas por la comunidad escolar, falta mayor seguimiento y evaluación de los procesos en un plan de acción articulado que logre impactar la cultura escolar.

En conclusión y partiendo del concepto de educación como un proceso de crecimiento humano, este trabajo propone la estructuración de un plan de acción acorde con las necesidades de los estudiantes de inclusión, basado en el desarrollo de virtudes sociales y con acciones visibles en el contexto institucional que involucren las cualidades de la profesión asistencial, mediante la planeación, ejecución, evaluación y seguimiento de los procesos institucionales que logre impactar positivamente la cultura escolar inclusiva.

Palabras clave: ethos institucional, cultura escolar inclusiva, índice de inclusión.

ABSTRACT

The Carlos Arturo Torres school has been characterized by implementing an inclusive education program that trains students in a position to cognitive impairment mild to moderate in a regular classroom , however inclusive practices are poorly planned and uncoordinated to institutional improvement plans ; so this work focuses on raising an action plan to achieve reconfigure the institutional ethos , and thus affect the strengthening of inclusive school culture ; from the use of " Inclusion Index " created by Booth and Ainscow in 2000 and was adapted by a group of specialists from the Ministry of Education.

This instrument allowed us to identify the strengths and weaknesses of inclusive in each of the areas of school management from the perceptions of the school community on a scale of 0-4 practices, however the handling of data was performed with a focus qualitative analysis as a particular situation; the sample used was 70 students, 46 parents and 30 teachers; in a population of 400 students, 300 parents and 35 teachers

Thus, the results show significant strengths in the Executive Management area, with an overall index of 2.82 ; indicating actions for diversity they are developed and evaluated on an ongoing basis , which promotes learning and participation of each and every student of the institution including those with disabilities; however in the areas of academic, administrative and community management of global indices they were presented 2.61 ; 2.26 and 2.59 respectively indicating that although there are inclusive actions and known to the school community, a need for greater monitoring and evaluation processes articulated an action plan that achieves impact school culture

In conclusion and based on the concept of education as a process of human growth, this paper proposes the structuring of an action plan according to the needs of students for inclusion, based on the development of social virtues and visible actions in the institutional context involving the qualities of caring profession, through planning, implementation, evaluation and monitoring of business processes to achieve a positive impact inclusive school culture.

Keywords: Institutional ethos, inclusive school culture, index for inclusion

INTRODUCCIÓN

En la institución escolar, se gesta un proceso de educación que muestra un grado de corresponsabilidad con los niños, niñas y adolescentes que asisten, y que de alguna manera pueden ser educados. Al respecto Leonardo Polo (2006) nos muestra el significado de educar como un proceso de crecimiento humano, resalta que nunca como hoy existen tantos recursos en la escuela, pero paradójicamente nunca como hoy existe tanta inconformidad con el proceso educativo de los individuos; ni los padres, ni los docentes y tampoco los estudiantes se sienten totalmente satisfechos con la educación que se imparte en las escuelas. (p13)

Es así que, particularmente en el Colegio Carlos Arturo Torres IED situado en la localidad de Kenendy, existe una caracterización que lo posiciona a nivel local como una institución de amplia experticia en el tema diferencial, ya que es pionero en Educación Especial con programas de Aulas exclusivas y Aulas inclusivas; el aula exclusiva es para los estudiantes con déficit cognitivos más profundos, y el aula inclusiva es el aula de atención regular, pero que debe incluir a estudiantes de déficit cognitivo leve y/o limítrofe, esto requiere la estructuración de acciones inclusivas que en ocasiones resultan improvisadas y desarticuladas a los planes de mejoramiento institucional, lo cual ha venido generando una baja apropiación de los procesos por parte de la comunidad escolar y por ende una cultura débil en la planeación, ejecución, desarrollo y seguimiento de las practicas escolares inclusivas.

Es por ello, que este trabajo busco formular un plan de acción a partir de un diagnóstico partiendo de las percepciones de los miembros de la comunidad educativa, en torno al desarrollo de las prácticas inclusivas enmarcadas dentro de una cultura de la inclusión que ya existe, estableciendo fortalezas y debilidades en los distintos procesos; para ello se aplicó el instrumento de mejoramiento institucional “Índice de Inclusión”, validado en varios países del mundo y que fue adaptado para Colombia por un grupo de expertos del Ministerio de Educación Nacional; este instrumento evalúa los procesos desarrollados en las distintas áreas de gestión por componentes a partir de descriptores que se acercan a la realidad de las practicas escolares en un programa de inclusión educativa.

El documento da inicio en el capítulo 1 donde se encuentra la descripción y fundamentación del problema a partir de una única pregunta de investigación, justificando la importancia del tema

en los procesos escolares institucionales y planteando los objetivos que buscan darle una visión más clara de los propósitos que se pretenden alcanzar en el trabajo.

El capítulo 2 muestra el marco referencial que se dividen en tres partes, en primera instancia se presenta el marco contextual que nos permite abordar el contexto institucional, referido desde el PEI (Proyecto Educativo Institucional en adelante) y la organización del colegio en sus cuatro áreas de gestión institucional; en segundo lugar el marco conceptual que aborda los elementos teóricos de referencia como son el concepto de cultura desde la misma concepción de diversidad, la educación como un proceso de crecimiento humano, la institución educativa desde un enfoque antropológico, la cultura escolar y sus elementos principales, el ethos institucional desde el desarrollo de virtudes sociales y las cualidades de la profesión asistencias y por último el concepto de cultura escolar inclusiva que se ha venido desarrollando mundialmente y que se aterriza en el ámbito escolar; en tercer lugar, se enuncian algunas leyes importantes que legalizan de algún modo la inclusión escolar desde lo internacional hasta lo nacional.

En el capítulo 3 se da lugar al diseño metodológico enunciando el tipo de investigación, los antecedentes, en enfoque metodológico y la descripción de los instrumentos que se utilizaron el desarrollo de la investigación y finalmente se define la ruta metodológica puntualizando cada una de las etapas del proceso.

En el capítulo 4 se encuentran los resultados de la aplicación del instrumentos, donde se detalla desde cada área de gestión, los componentes con mayores fortalezas y mayores dificultades en términos del índice de inclusión, y de acuerdo a la percepción que arroja el instrumento en cada uno de los estamentos de la comunidad (directivos y docentes, estudiantes y padres); para facilitar la lectura de resultados se muestran los gráficos por componentes en donde se evidencian las percepciones de cada procesos escolares inclusivos y el resultado realizando un análisis cualitativo en cada uno de estos procesos.

En el capítulo 5 se muestra la propuesta para las acciones de mejoramiento mediante un plan de acción que se define mediante una matriz elaborada en base a los conceptos desarrollados en el marco teórico, dentro de los cuales se tienen los elementos del ethos institucional que podrían desarrollarse las virtudes sociales y las cualidades éticas de la profesión asistencial, así mismo el impacto esperado en la cultura institucional con el desarrollo de estas acciones.

En el capítulo 6 y 7 se presentan las conclusiones que se determinan a partir de los aprendizajes generados en la consecución del trabajo, así como las recomendaciones que se presentan dados los resultados y la propuesta de mejoramiento planteada.

CAPITULO 1 PROBLEMA Y FUNDAMENTACIÓN

1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo estructurar un plan de acción para reconfigurar un *ethos institucional* que logre impactar favorablemente *la cultura escolar inclusiva* del colegio Carlos Arturo torres?

1.2. JUSTIFICACIÓN

La educación inclusiva ha sido un elemento de preocupación mundial en los últimos años; la UNESCO en el documento presentado durante la Reunión Regional “*Educación Inclusiva en América Latina*” (Santiago de Chile, Nov 2008) plantea la necesidad de una nueva visión de la educación inclusiva, que contribuya al favorecimiento de todos los sectores sociales y logre disminuir la desigualdad y la exclusión (p.7).

Es así que durante esta Reunión Regional definen la poca atención que presentan los planes y proyectos de América Latina en cuanto a la atención especial que requiere la población con NEE; sin embargo refieren a la forma como cada país lo está asumiendo, en términos de una necesidad asociada a la población de alta vulnerabilidad, que ha sido objeto de discriminación e inequidad social con un énfasis de importancia en las poblaciones y estudiantes con NEE, en ese sentido se plantea la igualdad de oportunidades que debería tener esta población, en términos de acceso al conocimiento necesario e integral, en el marco de una sociedad igualitaria. (UNESCO, 2008, p. 9).

Uno de los grandes obstáculos que se muestra en este documento (2008); es la limitación de la Educación Inclusiva producto de las diversas formas de exclusión dentro y fuera del Sistema Educativo; que involucran “acciones sociales negativas y prácticas discriminatorias muy arraigadas” (UNESCO, 2008, pg 13). Igualmente presenta la brecha entre los principios y las propuestas y prácticas concretas al interior del aula con estos estudiantes (UNESCO 2008, p 14)-

Es así que dicha problemática abarca todos los sectores del campo educativo en América Latina y por lo cual es fundamental abordarla para que desde las acciones concretas que se puedan dar desde las instituciones educativas estos indicadores puedan tener un cambio radical en la cultura escolar, la Unesco (2008) también propone que unos de los factores claves para la educación inclusiva es la capacidad y las competencias que el docente asuma en dicha tarea para garantizar el cubrimiento de las necesidades e interés de absolutamente todos los estudiantes. (pg 13).

En Colombia el tema de la educación inclusiva es de gran preocupación desde la mirada gubernamental estableciendo políticas que aborden la discapacidad desde el enfoque de derechos humanos ratificando está en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* el 10 de Mayo de 2011(MEN, 2012, p. 10); esto hace que Colombia sea uno de los países que debe asumir con responsabilidad y compromiso el proceso de Educación Inclusiva.

Teniendo en cuenta este compromiso, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) se traza un objetivo fundamental que involucra el tema de este trabajo: “Avanzar en la transformación de las políticas, *las prácticas y la cultura* del sistema en relación con la atención educativa de las personas con discapacidad, desde un enfoque de derechos y bajo los postulados de la educación inclusiva” (MEN, 2012, p.11); podemos analizar desde este postulado que la necesidad de configurar un *ethos institucional* está implícita en las necesidades de la nueva educación inclusiva planificada, evaluada y retroalimentada que logre fortalecer la cultura escolar inclusiva hacia el reconocimiento de la población con discapacidad.

Enfocar la inclusión educativa desde una perspectiva humanista es una necesidad en la educación actual; en este aspecto Leonardo Polo cita una de las definiciones que dio Tomas Alvira de la Educación muy pertinente al respecto:

Educar es ayudar a crecer. Como buena definición, fruto de los muchos años que este profesor dedico a esta tarea, alude directamente a un implícito sumamente importante: que el ser humano es capaz de crecer. El hombre es un ser vivo a quien hay que ayudarle a crecer, porque en otro caso su crecimiento será mucho menor del que sería susceptible si se le ofrece esa ayuda” (Polo, 2006, p. 41)

A propósito de este postulado la Institución Carlos Arturo Torres como pionera en procesos de inclusión educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva, tiene grandes retos y responsabilidades por asumir con esta población en ese proceso de crecimiento; uno de ellos es configurar un *ethos institucional* que involucre a todos los miembros de la comunidad, para que se dé un proceso de crecimiento en términos del fortalecimiento de la cultura escolar inclusiva, que permita consolidar virtudes sociales enfocadas al reconocimiento a la diversidad y que involucren a todos los estamentos institucionales y fortalezcan la identidad de los estudiantes del programa.

Por consiguiente, una de las formas en que se podría recuperar el quehacer institucional desde el enfoque diferencial en la institución, es afianzando la identidad institucional inclusiva desde la configuración de un *ethos institucional* que logre permear a toda la comunidad educativa, con pertenencia institucional en un proceso de aprendizaje que permita superar las crisis y entender los procesos educativos desde la consolidación de una cultura escolar que reconozca la diversidad.

Cabe aclarar lo importante que es reconocer a los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva no como un problema o una carga institucional, sino como seres humanos que se deben ayudar a crecer y que en su condición humana pueden hacerlo, esto podría lograrse desde la configuración de un *ethos institucional* que logre impactar el crecimiento y perfeccionamiento institucional desde la comprensión de lo que son los estudiantes de inclusión más allá de las cifras y de los indicadores, como lo plantea Rodríguez (1999) “no el algo sino el alguien” (p.2)

1.3. DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La institución Carlos Arturo Torres se ha destacado desde hace aproximadamente 20 años en incluir estudiantes con déficit cognitivo leve y limítrofe a las aulas de educación regular, lo cual implica adoptar un proceso educativo paralelo al que se imparte tradicionalmente a los estudiantes que presentan niveles cognitivos en términos de lo normal.

Esta población escolar con déficit cognitivo es atendida de manera diferencial por la docente de apoyo quien es educadora especial y tiene como función afianzar el proceso educativo de los niños en esta condición a partir de la estructuración de adecuaciones curriculares junto con los demás docentes, esto es lo que se considera como inclusión educativa, de tal manera que la comunidad escolar que hace parte de este proceso, considera que la institución reúne una serie de expectativas hacia la educación integral de estos estudiantes.

Sin embargo, aun cuando existe un desarrollo procesos desde las diferentes áreas de gestión educativa, que se enmarcan dentro de la cultura escolar que reconoce la inclusión, no existe un plan de acción organizado, estructurado y referido desde lo que la comunidad educativa percibe en el ambiente escolar del colegio Carlos Arturo Torres; es por ello que las prácticas inclusivas han venido desarrollando en institución de una manera improvisada y por la prontitud de las diversas situaciones cotidianas que suscita el programa de inclusión educativa.

Esto conlleva a una falta de orientación clara en el desarrollo de procesos institucionales, desde lo administrativo hasta lo que se desarrolla en el aula, fomentando una cultura escolar inclusiva débil, sin directrices y con un bajo sentido de pertenencia, en donde no se evidencia claramente el arraigo de virtudes, el bajo nivel de hábitos y un ethos institucional empobrecido con respecto a la educación inclusiva, esto debido a que las prácticas de educación inclusiva nos son articuladas de una manera evidente a las acciones de mejoramiento institucional, sino por el contrario tiende a ser espontáneas y desarrolladas sin un debido seguimiento, ni evaluación de su impacto.

Es por ello que cabe destacar lo que Mesa García (2010) sostiene acerca de la relevancia que han mostrado los sistemas educativos a nivel mundial para fomentar en las aulas e instituciones con modelos sociales más equitativos y menos excluyente a partir de una realidad en términos de valores inclusivos (p.17),

Así mismo dentro de los macroobjetivos del Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 en sus diez temas se encuentra la inclusión educativa desde un enfoque de equidad (p.8) y la restitución de derechos a los estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales en adelante) (p.9), es así que las instituciones lo han adoptado, pero como un componente obligatorio que implica asumirlo sin identidad ni preparación suficiente en una dinámica cultural deficiente en cuanto a procesos inclusivos, esto ha suscitado ciertos malestares en las comunidades escolares que atienden a dicha población.

Al respecto el Colegio Carlos Arturo Torres ha generado una cultura escolar que pretende de alguna manera satisfacer el proceso de inclusión educativa de estos estudiantes; sin embargo es una cultura débil con ausencia de *ethos institucional* en este sentido, ya que la misma comunidad escolar en ocasiones tiende a rechazar y cuestionar dicha situación desde los mismos procesos de gestión que ésta involucra, ya no existen análisis claros de lo que sucede y ni un sistema de medios que permita a la comunidad orientar su acción, es así que al contrario de fomentar equidad tiende a generar exclusión hacia estos niños y por lo tanto desigualdad frente a la atención que deben tener en comparación con la que se le da al resto de los estudiantes de la institución.

Esto se evidencia en las prácticas y acciones que desde la cotidianidad de la institución se realizan, incluso desde el proceso de aceptación del cupo del estudiante se generan impedimentos

ya que hay multiplicidad de factores que impiden aceptarlos con satisfacción, causas tales como exceso en el parámetro escolar, diagnósticos de alta complejidad para la atención, conductas sicosociales asociadas, dificultad en movilidad y rutas, factores familiares difíciles entre otras.

Por otro lado si los estudiantes ya se encuentran integrados y dependiendo de su condición, puede generar incomodidad en los directivos y docentes que deben atenderlo, pues implica asumir hábitos que involucren más tiempo y dedicación, es así que este tipo de procesos sociales resultan difíciles de asumir y perpetuar en una cultura escolar, así mismo círculo social de amistades de los estudiantes incluidos es selecto e incluso algunos de ellos permanecen en casi en la absoluta soledad y aislamiento ya que por su condición, se autoexcluyen.

En cuanto a los procesos académicos se realizan de manera improvisada, ya que esto implica la construcción, aplicación y desarrollo de adecuaciones curriculares, obligando a directivos y docentes a cumplir protocolos que son complejos, dadas las condiciones de los estudiantes y el volumen de los cursos, pero no se dan en términos ni de identidad hacia el proceso y mucho menos desde el fomento de virtudes sociales que involucren el desarrollo del estudiante como persona desde su propia diversidad, lo cual impide realizar acciones diligentes, oportunas y que fomenten valores inclusivos.

En vista de que la inclusión que tienen estos estudiantes es más protocolizada por la ley, se percibe en la cultura escolar de la institución un bajo nivel de satisfacción con el proceso en general, esto se podría reafirmar a partir de los indicadores de estudiantes que han desertado del sistema por su condición de déficit cognitivo; en cuanto a ello cabe destacar los casos en los cuales los niños presentan todas las características que se perciben a una NEE y los primeros en manifestar rechazo por esta situación son sus padres o acudientes pues les queda muy difícil aceptar la condición diversa de sus hijos, retrasando así una posibilidad de ayuda desde el núcleo familiar de estos NNA (Niños, niñas y adolescentes en adelante).

En relación a esta problemática algunos de los estudiantes con condición de NEE resultan siendo excluidos por su diferencia, ya que al agotar los recursos operativos para su atención y no encontrar en ello un proceso educativo que les brinde la oportunidad de consolidarse como seres humanos integrales y con un proyecto de vida acorde a sus necesidades deciden salir del sistema y en ocasiones hasta desescolarizados porque al parecer ya ni los directivos, ni los docentes,

ni los padres de familia saben qué hacer, es acá donde se evidencia la falencia de un *ethos institucional* que reconozca nuevas formas de ser conllevando a acciones que permitan fortalecer dicha cultura escolar hacia un proceso de inclusión educativa más humanizante.

Así mismo, las situaciones de crisis presentadas por los escolares de inclusión en pocas ocasiones se asumen desde lo institucional, se buscan alternativas externas que puedan dar solución a las problemáticas suscitadas en esta población, pero el Colegio en ocasiones se queda corto frente a la búsqueda de posibles soluciones a dichas crisis, esto debido a que no existe una materialización desde un plan de acción que permita superar las dificultades que se presentan en la implementación de una educación de tipo inclusivo; por lo cual el reto implica configurar una estructura de virtudes sociales en un plan de acción estructura desde las virtudes sociales y las cualidades de la profesión asistencial que permita reforzar la cultura escolar inclusiva, generando así un mayor impacto social a futuro.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. General

Estructurar un plan de acción que configure el *ethos institucional* y que logre impactar favorablemente *la cultura escolar inclusiva* del colegio Carlos Arturo torres.

1.4.2. Específicos

Identificar desde las distintas áreas de gestión institucional las fortalezas y debilidades de la cultura escolar inclusiva a partir de las percepciones de los miembros de la comunidad educativa que permita focalizar las acciones de mejoramiento dentro de un plan de acción que contemple las virtudes sociales del *ethos institucional*.

Determinar los factores del *ethos institucional* que pueden ser de gran incidencia en la cultura escolar inclusiva desde una postura antropológica en términos de la profesión asistencial.

Involucrar las virtudes sociales como elementos del *ethos institucional* que pueden llegar a impactar la cultura escolar inclusiva, teniendo en cuenta la caracterización y necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad.

CAPITULO 2. MARCO REFERENCIAL

2.1 MARCO CONTEXTUAL

2.1.1. *Caracterización de la institución Carlos Arturo Torres*

El colegio Carlos Arturo Torres es una institución educativa distrital, que tiene dos sedes; la sede A que atiende tres jornadas, mañana, tarde y noche; en la jornada mañana y tarde se atiende primaria y bachillerato de educación regular con inclusión educativa; en la jornada nocturna se atienden jóvenes adultos en educación por ciclos propedéuticos

Horizonte Institucional: El Horizonte Institucional es uno de los aspectos que se pueden tener en cuenta para revisar el contexto académico y pedagógico de la institución, con miras a conocer lo que se quiere alcanzar de acuerdo a la visión comunitaria de la institución; por lo cual se hace necesario revisar si el enfoque de este trabajo apunta a las expectativas que la institución escolar requiere-

Es así que; el documento original PEI (En adelante Proyecto Educativo Institucional) “*Conviviendo y aprendiendo construimos calidad de vida*” (2014, Pg 07) sustenta su horizonte institucional así

Lema. Se enseña para conocer y se aprende para vivir.

Misión: El colegio Carlos Arturo Torres forma integralmente a sus estudiantes incluyendo población con necesidades educativas especiales, mediante el enfoque pedagógico social – cognitivo promoviendo el desarrollo humano en las dimensiones cognitiva, socioafectiva y fisicocreativa para la apropiación de competencias ciudadanas y competencias laborales que le permitan ser útil en el entorno social. (PEI, 2014, pg 07)

Visión: Al año 2020 la institución educativa Carlos Arturo Torres (C.A.T. en adelante), será reconocido en la localidad de Kennedy por el desarrollo de una cultura de la **inclusión** favoreciendo los aprendizaje de los estudiantes en sus dimensiones cognitiva, socioafectiva y fisicocreativa partiendo de la diversidad y promoviendo el desarrollo de competencias ciudadanas y laborales que permitan fortalecer la utilidad y productividad de los individuos en los distintos entornos sociales. (PEI, 2014, pg 07)

Uno de los avances que justifican este trabajo implica involucrar el fortalecimiento de una cultura escolar inclusiva, esto es un insumo que se da en el año 2015 que no se evidenciaba antes en el horizonte institucional pese a la experiencia de tantos años con estos estudiantes.

Los valores institucionales que desde el PEI (2014) se promueven son los siguientes:

“Autoestima: comprender la importancia de quererse y valorarse como persona y considerarse valioso por la sociedad.

Autonomía: Es la capacidad para darse normas a uno mismo sin influencia de presiones externas o internas. Es la forma como se comporta el hombre ante sí mismo y la sociedad, tomar sus decisiones bajo el concepto de responsabilidad, asumiendo las consecuencias.

Identidad: Es el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. Entre los rasgos, se tienen el valorar, cuidar, promover y mejorar su entorno familiar, social, étnico y cultural.

Honestidad: Es aquella cualidad humana con la que una persona elige actuar siempre fundamentada en la verdad y en auténtica justicia. Se refleja en un constante compromiso con la verdad y la honradez en todos los actos de la vida. La honestidad afianza la credibilidad de los individuos permitiendo la construcción de entornos donde el respeto y la confianza son la base para la interacción.

Responsabilidad: capacidad para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente. Significa ser capaz de asumir y respaldar con seriedad y entereza todos los actos de la existencia. La responsabilidad se manifiesta en el ejercicio continuo y positivo de los compromisos individuales, sociales, cívicos, escolares, familiares y laborales, contraídos, y la valoración permanente de los resultados que de ellos puedan derivarse.

Respeto: Es reconocer en sí y en los demás sus derechos y virtudes teniendo en cuenta las diferencias individuales de pensar, de sentir, de ser o de actuar de los demás, sin distingo alguno de creencias, formas de vida, origen étnico, habilidades y condición social y profesional. El respeto se nutre en las relaciones interpersonales, donde estas abren paso

al dialogo racional y a la confrontación serena de argumentos, así como el reconocimiento de que se puede estar errado. Es la actitud positiva para reconocer al otro en su propia dignidad.”(PEI, 2014, pg. 07)

Antecedentes legales del plantel: De acuerdo al Manual de Convivencia (2015) se dice que La institución Carlos Arturo Torres se creó en el año de 1948 como una pequeña escuela, la cual se llamó Escuela Republica de Finlandia donde actualmente funcionan las aulas exclusivas de Educación Especial; hacia el año de 1968 se crea la educación primaria y en 1996 se amplía a básica secundaria y median vocacional con énfasis en Comercio que finalmente se aprobó en el año 2002 por Secretaria de Educación, para lo cual la Junta de Administración Legal quien tenía toda la potestad de decidir incidió en la construcción de un nuevo edificio que para la época contaba con toda la infraestructura para la atención de los estudiantes. (p. 8).

Es así que el PEI institucional (2014) plantea el nacimiento de la institución con el fin de cubrir necesidades educativas especiales de la localidad de BOSA y PATIO BONITO, por lo cual se asignaron rutas escolares; sumado a ello fue una de las primeras instituciones en atender estudiantes con Déficit Cognitivo de Leve a Moderado e impartir una Educación Especial a estas poblaciones en Bogotá, además de ello fue pionero en educación inclusiva con población vulnerable y con problemas de aprendizaje. (p 7)

Así mismo en el PEI (2014) se plantea la idea de que “el Colegio Carlos Arturo Torres es reconocido en la localidad por ser uno de los colegios con mayor experiencia en déficit cognitivo tanto en aulas exclusivas para niños de déficit cognitivo moderado y programa de inclusión al aula regular con niños con déficit cognitivo leve”. (p 7)

Por otra parte, el PEI (2014) plantea el reconocimiento por su articulación con la media fortalecida con el convenio SENA en el programa de Técnico en Asistencia Administrativa, quien titula a los estudiantes y les permite la continuidad en la modalidad de Tecnología. (p.8)

La población estudiantil es muy diversa en términos socio económicos e intelectuales, hay estudiantes de los estratos uno al estrato tres, que vienen de diversos sectores de Kennedy como son del tinal, Patio Bonito e incluso de Soacha; esta alta diversidad y el estatus del colegio como

pionero en inclusión educativa ha incrementado en gran medida los estudiantes en condiciones de discapacidad o con déficit cognitivo.

Perfil del estudiante en situación de discapacidad: Partiendo del PEI institucional (2014) se caracteriza al estudiante en condición de discapacidad incluido al aula regular desde algunos aspectos básicos tales adquirir aprendizajes, fortalezas, necesidades y competencias curriculares, sociales y ocupacionales que cumpla con : desarrollo de un nivel funcional y adecuado de comunicación, acepte y cumpla con las normas establecidas y sea participe de la construcción de las mismas, tenga sentido de responsabilidad y manejo de su libertad, reconociendo y haciendo uso correcto de sus deberes y derechos a pesar de sus dificultades; reconozca su individualidad con potencialidades y limitaciones; acepte tolere y respete la diferencia; posea trabajo en equipo, realice las actividades escolares de forma placentera, sociable y trascendente; .sea capaz de percibir y comprender el mundo; cuide de si mismo y de su integridad; asuma actitudes de flexibilidad y superación personal; desarrolle un nivel de lectura acorde a su condición de aprendizaje; se ubique espacial y temporalmente aprendiendo a reconocer la ciudad; logre resolver conflictos adecuadamente; maneje las cuatro operaciones básicas solucionando problemas con ellas y descubra e incursione en el uso de las TICS. (p.12)

Perfil del egresado: Siguiendo el PEI (2014) el egresado debe ser

Un individuo integral que responda a un formación en lo socio-afectivo, cognitivo y físico-creativo de tal manera que: -Sea capaz de construir un proyecto de vida dinámico, autónomo y emprendedor que responda a las necesidades de sí mismo y de su comunidad con actitudes propias de la cultura inclusiva y con un alto sentido de responsabilidad hacia el cuidado y preservación del medio ambiente; que desarrolle procesos de pensamiento que le permitan resolver asertivamente problemas a través de un adecuado dominio del lenguaje, de las matemáticas, la ciencia y la tecnología a valiéndose de las técnicas de información y comunicación dentro de su entorno social, cultural y laboral. -Posea una alta capacidad creativa que le permita investigar e innovar formulando ideas alternativas de desarrollo social y económico, mediante la ejecución de competencias ciudadanas y laborales. -Tenga un alto sentido de pertenencia a la institución, siendo participe de todos los procesos académicos, culturales y sociales propuestos al interior de las diferentes _áreas del conocimiento.” (p.14)

Aspectos académicos: Así mismo es importante aclarar que el PEI (2014) propone un modelo pedagógico social cognitivo de tipo interestructuralista caracterizado por la interacción entre el sujeto y el objeto, en tanto el estudiante construye saberes en la medida que interactúa con el objeto de conocimiento y con el maestro estableciendo una relación dialógica que problematiza su visión de mundo y le permite transformarse a sí mismo. (p.20)

Criterios de gestión directiva, administrativa y pedagógica que caracterizan la institución: El sistema de gestión de la institución involucra los grandes esquemas de la gestión escolar propuestos por el MEN (Al tablero, 2004) por en los cuales en conjunción, permiten orientar los procesos hacia el cumplimiento del PEI, estos son:

Gestión directiva: se refiere a la manera como el colegio es liderado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima, el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma el rector y el equipo de gestión organizan, desarrollan y evalúan el funcionamiento general del colegio. Y el resto de la comunidad?

Gestión administrativa: da soporte al trabajo institucional teniendo a cargo los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los servicios y recursos propios de la institución y el apoyo financiero y contable, que se constituyen en soporte fundamental para prestación de un servicio educativo.

Gestión pedagógica: es la esencia del ser del colegio, pues señala como se enfocan las acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen los procesos de formación personal, cognitivo, emocional, social y proyección profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas, prácticas institucionales, adecuaciones curriculares, gestión de clases y seguimiento académico. Tal como se planteó con anticipación el modelo pedagógico utilizado en la institución es el Social Cognitivo, ya que brinda herramientas sustancialmente práctica en el abordaje de la inclusión educativa. (p.6).

En el CAT los criterios de cada tipo de gestión son:

Tabla 1

Análisis de procesos en el Colegio Carlos Arturo Torres

<i>Área de gestión</i>	<i>Procesos</i>	<i>Desarrollo institucional</i>
Criterios de gestión directiva	Estructura y administración Institucional	Modelo Burocrático
	Organigrama	Modelo vertical
	Sistema de la Gestión de la Calidad	Herramienta MECI (En proceso de implementación de programa de acreditación MEDEA).
	Horizonte Institucional	Conviviendo y aprendiendo construimos calidad de vida
	Modelo Pedagógico	Modelo Social Cognitivo Interestructuralista
	Herramienta para la vida central	Cultura de emprendimiento
Criterios de gestión administrativa	Matricula	2.100 estudiantes aproximadamente en las tres jornadas: Mañana, tarde y noche.
	Recursos Físicos y tecnológicos	Planta física, instalaciones, dispositivos de aprendizaje, recursos didácticos, etc.
	Cobros	Copias de diplomas y actas de grado
	Contratos de servicios educativos	Cafetería
	Talento Humano	Bienestar docente, evaluación y capacitación.
	Recursos Económicos	Fondo de servicios educativos (Fondos de transferencias del MEN – FSE de la Secretaría de Educación de Bogotá D.C.)
Criterios de gestión pedagógica	Modelo Pedagógico	Modelo Social Cognitivo Interestructuralista
	SIE	Basado en el decreto 1290 de 2009 con algunas especificaciones al proceso de inclusión de estudiantes.
	Organización Curricular por Ciclos	IMPRONTAS Ciclo 1: Infancia y construcción de los sujetos Ciclo 2: Cuerpo, Creatividad y Cultura

	Ciclo 3: Interacción social y construcción de mundos posibles Ciclo 4: Proyecto de Vida Ciclo 5: Proyecto Profesional y Laboral
Énfasis Institucional	Gestión Administrativa y contable e Inglés de Negocios.
Proyectos transversales y propios del P.E.I	TRANSVERSALES Cátedra de estudios afrocolombianos. Aprovechamiento del tiempo libre. Medio ambiente, ecología y la preservación de los recursos naturales (Proyecto PRAE). Educación sexual. INSTITUCIONALES-PEI Proyecto de Inclusión Planes Integrales de Educación para la ciudadanía y la convivencia→ Enfoque de género y enfoque diferencial. OLE (Proyecto de Lectura, escritura y Oralidad) Aplicación de TIC (Educación a la nube).

*Tomado del trabajo *“análisis curricular Colegio Carlos Arturo Torres” Pineda 2015*

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1. *El concepto de cultura*

La cultura es un concepto discutido en casi todos los ámbitos humanos y en diversas generaciones; Denis Cuche (2004) realiza un análisis del concepto en la historia aludiendo que la palabra “cultura” nace de las luchas sociales, viene del latín “cuidado de los campos” y se refería en el principio de la historia a la condición de las personas, en Francia por ejemplo significaba la educación de la mente y evocaba más al progreso individual y el concepto de progreso colectivo era conocido como civilización; en Alemania la palabra cultura suponía valores espirituales (ciencia, arte, tecnología, religión) y fue adoptada por la burguesía en oposición a la aristocracia para la consolidación del poder.(p.16)

Durante el siglo XIX la concepción de cultura va tomando un matiz diferente y se vincula cada vez más con las naciones y se acentúa por definir más el carácter Alemán y su superioridad vista desde una visión de tipo étnica – racial de la nación; la cultura entonces fue considerada más del pueblo y la civilización el progreso material y el desarrollo económico y técnico; en Francia el concepto fue de mayor universalidad, la civilización y la cultura eran casi lo mismo; se contraponen entonces dos conceptos el particularista y el pluralista.(Cuche, 2004, p.29)

Por otro lado, Cuche (2004) plantea el concepto científico de la cultura; mostrando dos posiciones una que privilegia la unidad y otra la diversidad; en la primera Tylor en 1975 define la cultura minimizando la diversidad, puesto que la lleva únicamente a conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualquier otro hábito y/o capacidad que el hombre adquiere, alude que la cultura como un objeto que puede ser apto para la acción humana. (p.21)

La segunda concepción referida a Frank Boas y su concepción particularista de la cultura:

“La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se van afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida que se van determinadas por dichas costumbres. (**Franz Boas** (1930)” (Cuche, 2004, p.23)

Esta última afirma y dignifica la cultura promoviendo el respeto y la tolerancia por la diversidad cultural en el planeta. Siguiendo entonces al concepto de cultura de los Franceses en

principio se limitaba a una concepción de la elite y del individualismo, ello cambia drásticamente con Marcel Griaule o Michel Leiris quienes estudiaron las culturas españolas y le dieron una gran relevancia a las costumbres y tradiciones de los pueblos en el legado cultural del ser humano. (Cucho, 2004, p. 26)

Al respecto Astudillo plantea que “en esencia cada cultura posee sus propias configuraciones culturales y deben ser analizadas en sus particulares condiciones vemos de esta forma cualidades relativistas en su pensamiento” (Astudillo, 2011, p. 20)

De igual manera Cucho (2004) desarrolla el concepto de cultura según Durkheim como un conjunto de representaciones colectivas que pueden o no ser cambiantes en la misma dinámica social, según este teórico la cultura tiene un fundamento ontológico que presenta unos mecanismos internos y que tiene grandes efectos en lo cognitivo y lo emocional de los individuos inmersos en ella y que resulta sagrada para el ser humano. (p.30)

Teniendo en cuenta el análisis de Cucho (2004), Durkheim también plantea que dentro de esa dinámica cultural hay una construcción colectiva que la llama “conciencia colectiva”, la cual está determinada por valores, ideas y emociones conjuntas que se encuentran fuera de la voluntad del individuo y se impone ya que esta fuera del rango de su propio ser. (p.33)

Otro aspecto que Cucho (2004) revisa al concepto de cultura es el de la relación de cultura y personalidad de autores como por Ruth Benedict, Margaret Mead, Ralph Linton y Kardiner quienes afirmaban que cada sociedad extiende a sus miembros las herramientas normales de adaptación a través de la cultura, estudian a través del psicoanálisis las diferentes posturas de individuos en diversidad de culturas aludiendo que los comportamientos son definidos por la cultura. (p.53)

Según Cucho (2004) la corriente que enmarca estos postulados se define como “relativismo cultural” y determina que todas las tendencias y acciones humanas están condicionadas por lo que se ha vivido en el medio social, generándose manifestaciones propias de un grupo o cultura, estas variedades culturales propician frustraciones, gratificaciones y disciplina; en esta teoría la educación toma relevancia en la cultura pues es a través de este proceso que se realiza una verdadera diferenciación cultural.(p.65)

Cuche (2004) también plantea el fenómeno de la aculturación, no como la pérdida de la cultura sino como el encuentro de múltiples culturas, dado el fenómeno de la inmigración y de la globalización, ello da lugar al cambio de esquemas culturales iniciales de uno o más grupos (p. 65)

La aculturación resulta un proceso dinámico que se manifiesta en situaciones de dominación y subordinación en que se presenta, por un lado, una “selección” y, por otro, una “resistencia” a los préstamos culturales, y en la que “antiguos significados son atribuidos a elementos nuevos, es decir, son reinterpretados, tal como lo plantea Herskovits.” (Cuche, 2004, p. 65)

Desde esta mirada el concepto de cultura según Cuche (2004) es renovado y entendido como un proceso permanente de construcción, desconstrucción y reconstrucción que incluso puede llevar a reemplazar la palabra de “cultura” por “culturación”, que determina su función dinámica entendiendo así el mestizaje cultural como un constante dialogo de conocimientos y retroalimentación social; allí cabe destacar que entre en juego el reconocimiento y aceptación a la diversidad.(p.106)

Otra de las visiones de cultura que se enmarcan en una visión humanista es la de Clifford Geertz (1983) quien realiza una definición densa, desde una visión antropológica interpretativa, es decir, la cultura refiere a diversas interpretaciones que se dan en el ambiente social, en las conductas de los actores sociales y en los diversos modos de ser, es así una ciencia en búsqueda de significados y significaciones (p.38)

El concepto de cultura de este autor comienza por asumir el pensamiento humano como social y público, es decir, el pensar es producto de una red de símbolos significativos producto de acciones sociales, estos pueden ser palabras, gestos. Ademanos, dibujos, sonidos musicales, y otros que logren imponer significado a una experiencia. (Geertz, 1983, p.40)

Según Geertz (1983) el hombre necesita de esas fuentes simbólicas, dado que ellas se encuentran direccionadas por estructuras culturales que dan lugar a una gobernabilidad humana que no sería posible sin ellas, por lo cual, la cultura es una condición social que orienta la conducta humana. (P.42)

En esa misma línea; Schein (1988) desarrolla un modelo conceptual del funcionamiento de la cultura como una propiedad en una Unidad Social dentro de las organizaciones empresariales, la cual es independiente y claramente definida; es decir la cultura es una visión compartida de innumerables experiencias compartidas que rodea a un grupo de individuos y que da un lugar especial a cada miembro de la comunidad generando así una experiencia de aprendizaje; en palabras de Schein “producto aprendido de la experiencia grupal” (p.24)

Así mismo determina que existen varias culturas operando dentro de una unidad social de mayor nivel que se visualiza como una cultura directiva, que determina diversas unidades culturales en grupos jerárquicamente constituidos. (Schein, 1988)

Por lo tanto, la cultura es aprendida, y es susceptible de evolución con nuevas experiencias innovadoras que pueden cambiar los constructos de un mismo proceso de aprendizaje, dando lugar a presunciones y creencias básicas inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado al ir adquiriendo nuevos aprendizajes en contraposición a los problemas de adaptación externa e integración interna que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas válidas, y en consecuencia ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir dichos problemas.(Schein, 1988, p.26)

Para ello, Schein (1988) propone definir tres niveles dentro de la cultura y su interacción con los individuos; en el nivel uno contempla las producciones y creaciones; que vienen dadas por el entorno físico y social de la organización, en este nivel cabe destacar la capacidad física, la creación y aplicación tecnológica y todos aquellos esquemas de conducta visibles y audibles. (p.27)

En esa misma línea, el nivel dos implica los valores que al confrontarse con el entorno físico resaltan en el individuo lo que él debe ser, a diferencia de lo que es, alimentando así propuestas en base a las convicciones sobre la naturaleza de la realidad, y cobrando validez cuando colectivamente se aceptan como solución alternativa en la resolución problemas, de tal manera que dichos valores se convierten en creencias y presunciones que con un nivel de satisfacción son asimiladas como costumbres de manera automática e inconsciente. (Scherin, 1988)

Por último, el nivel tres involucra lo que Schein (1985) llama “presunciones subyacentes básicas” que se fomentan los valores se arraigan en el colectivo de una organización entendiéndose como realidad absoluta y asumida desde una unidad social como válida para la solución de

cualquier problema; sin embargo en ocasiones dichas presunciones pueden distorsionar la realidad y generar fenómenos culturales derivados de esta misma distorsión. (p.30)

Dichos fenómenos culturales, pueden generar efectos que afectan ciertos procesos en el entorno organizacional tales como; las estrategias de mejora, fracasos en la diversificación o fusión de las organizaciones, fracasos en la adquisición de nuevas tecnologías, reuniones infructuosas y relaciones personales complejas, fracasos en la socialización y adaptación de los individuos y efectos en la productividad de la organización; ello puede causar impactos de difícil manejo en el colectivo organizacional; es por ello que desde este postulado se sugiera ocuparse de manera importante de los fenómenos culturales, mejorando su comprensión y considerarlos en momento de solucionar problemas al interior de las organizaciones. (Schein, 1985)

Por otra parte, Pierpaolo Donati (1995) puede llegar a considerar alternativas para el desarrollo de la cultura en las comunidades, aludiendo que la comunicación es un factor que es fundamental en la cultura humana, dado que todas las entidades sociales tales como, la empresa, la familia, la escuela, la ciudad se estudian como sistemas comunicativos, así argumenta que esta perspectiva es una operación cultural con sus propios presupuestos tanto epistemológicos como metodológicos (p.62)

Desde el punto de vista de este autor, la cultura de la modernidad ha generado conocimientos y tecnologías específicas que sin duda, han retroalimentado el cambio social de tal manera que, la sociedad ya no está compuesta por hombres, acciones o interacciones sino por la llamada comunicación. (Donati, 1995, p.62)

Para explicar entonces, el fenómeno cultural Donati (1995) plantea la existencia de tres paradigmas; el primero clásico (estructural-funcionalista) que afirma que la comunicación es producto de la cultura, el segundo de corte constructivista – neofuncionalista, según el cual la cultura es producto de la comunicación y el ultimo paradigma propuesto desde la teoría relacional que afirma una relación dual entre la cultura y la comunicación que se da en doble vía (p.62).

En consonancia con lo anterior en el primer paradigma, se incorpora la cultura como una forma de interacción que lleva al lenguaje a traducir la cultura en un proceso netamente comunicativo que afirmarí a la cultura como un proceso derivado de la comunicación entre diversos sujetos sociales, es así que la comunicación cambiaría la cultura en un escenario que da

lugar al cambio, pero la cultura en si misma se modificaría por el proceso comunicativo. (Donati, 1995, p 63)

Siguiendo lo anterior, el segundo paradigma plantea a la cultura como un producto de la comunicación, afirmando que a través de las operaciones comunicativas producen los elementos de la cultura, no por expresiones de un sujeto, sino como un conjunto de acciones comunicativas, propiciando así un paradigma “anti humanista” pues en sí mismo excluye al individuo. (Donati, 1995, p.63)

Hasta aquí se evidenciaría según Donati (1995) un evidente deterioro de la cultura frente al cambio al del paradigma un al dos, esto según el autor llevaría al suicidio de la sociedad puesto que se rompería el nexo cultura- comunicación, por desconocer al individuo y dar lugar a un entramado de actores sociales. (p.64)

Es así que la sociología relacional propone un tercer paradigma que contrapone el dilema del paradigma uno o el dos, planteando una alternativa que considera la relación cultura – comunicación como una relación dual y en viceversa, dando lugar a la participación de cada uno de los individuos de la sociedad en medio de sus diferencias, así la relación es de mutua implicación de significados. (Donati, 1995, p 67)

Actualmente existen versiones de cultura, que la asumen como procesos importantes de socialización; así Lucas & García (2002) afirman que la cultura, se transmite socialmente durante generaciones, por tanto es un proceso de aprendizaje de los individuos, es decir no hace parte de la naturaleza humana y abarca todos los aspectos de la socialización del ser humano, afectando incluso su comportamiento y manera de pensar, esto da sentido a los cambios y a las acciones de una comunidad dentro una organización.

Finalmente se entiende que la cultura es una creación colectiva, donde intervienen directamente los actores de una comunidad, así cada miembro aporta distintas formas de desarrollo al interior de los colectivos sociales, siendo sujeta a diversos cambios, de tal manera que desde la mayoría de posturas es un hecho creado, compartido y asimilado por un grupo social, que no solo esta interiorizado en cada individuo, sino que hace parte de las relaciones sociales en las comunidades partiendo de su diversidad, y manifestándose en la activa participación de todos y

cada uno de los sujetos que en ella se encuentran, fomentando así valores fines y medios socioculturales que afectan los modos de vida que en ella se desarrollen.

2.2.2. *El concepto de Educación*

Una de las aproximaciones al concepto de educación que son relevantes en este trabajo se enfocan desde dos aspectos; en primera instancia la educación un proceso de humanización del hombre planteada por Leonardo Polo (2007) y la educación desde un enfoque social planteado por Rodríguez Sedano, Aurora Bernal y Carmen Urpi (2005). En este sentido se abordan los dos aspectos en lo que sigue:

Educar es ayudar a crecer: La perspectiva ética de la educación ha fundamentado una nueva visión que nos lleva a revisar que estamos haciendo en las instituciones educativas para abordar estos nuevos retos que nos invitan a romper con paradigmas individualistas que invitan a desarrollar únicamente la capacidad operativa de los individuos y que han roto las relaciones humanas obviando el carácter social de los individuos y la importancia que estas relaciones pueden generar en la cultura institucional redundando en la problemática social.

En este sentido es de gran importancia reestructurar el ethos institucional a partir del mismo ethos personal que cada uno de los individuos de la comunidad educativa debe reconfigurar en pro del mejoramiento institucional; cabe entonces resaltar que además de la planificación, organización, formación, dirección y control es relevante institucionalizar la conducta humana al interior de las organizaciones educativas de tal manera que logren encontrar un ethos institucional que permita como lo plantea Polo (2007); hacer de la Educación un acto que permita “Ayudar a crecer”. (p.41)

Polo (2007), realiza un planteamiento interesante con respecto al significado de la Educación que involucra no solo la enseñanza, sino la formación en el desarrollo como ser humano de las personas; cuando Leonardo Polo retoma la definición de Tomas Alvira, presenta un implícito que define al ser humano como susceptible de crecimiento; por lo cual, el hombre es un ser vivo que hay que ayudar a crecer , ya que si no se da de esa manera, su crecimiento puede ser mucho menor a lo que podría ser. (p. 41)

Así mismo Polo (2007) recalca la necesidad de una educación en principio afectiva, según este autor el ser humano primero educa los sentimientos y si estos no andan mal, se producen

dificultades de crecimiento en el aprendizaje y en otras dimensiones educativas; esta educación se da principalmente en la familia, los hábitos son entonces educables con los maestros, pero esta tarea le corresponde prioritariamente a la familia. (p.94)

En este mismo sentido, Polo (2007) caracteriza la vida humana como una continua necesidad de aprender, ello nace a partir de la estabilidad y equilibrio emocional, sin embargo cabe resaltar que la educación del intelecto está dada por el ingenio y la imaginación, que según Polo es representativa, y responde al interés humano, aprendiendo a suspender el interés práctico. (p.165)

En conclusión, de acuerdo a los postulados de Polo (2007), el fin último de la educación es educar el interés, procurando adoptar una actitud inventiva, sin imposiciones, sino por el contrario buscar la manera de que el estudiante vea interesante el proceso educativo, ya que el ser humano, según lo plantea el autor tiende a la búsqueda de lo interesante huyendo de lo aburrido (p181), por lo cual es persuasiva la idea de motivar al estudiante para que se interese por aprender y acceder de manera voluntaria al conocimiento.

Elementos fundamentales de la educación social: Como un complemento de lo planteado por Leonardo Polo, existe una visión un poco más amplia que está enfocada hacia la educación como un aspecto social de desarrollo; al respecto Sedano, Bernal y Urpi (2005) definen el proceso educativo así: “Ciencia práctica, educativa y social, que además de procurar la socialización de los diversos actores, facilita los medios para que toda persona despliegue la sociabilidad y sea protagonista de los cambios dentro del ámbito social en el que se desenvuelve”(p.55)

En ese sentido Rodríguez, et al. (2005) abarcan el concepto de educación social a partir de la solidaridad, que implica la promoción de acciones comunes, siendo fuente de aprendizaje la identidad en la reciprocidad con el otro que implica la reafirmación de la persona desde la disponibilidad y aceptación por el otro.(p. 63).

Es así que Rodríguez, et al. (2005) Plantean cuatro formas de educación social, que se promueven desde el informe Delors de la UNESCO: Educación de la sociedad, educación en la sociedad, educación por la sociedad y educación para la sociedad; siendo este último fundamental en la escuela para la educación de la convivencia escolar, sin desconocer la importancia de todas las formas de educación social, que cada una contribuye a la finalidad que esta visión propone. (p.56)

En conclusión, y para fines de este trabajo, la educación social como la plantean los autores, responde a la premisa del cómo se puede vivir juntos; este cuestionamiento lleva a involucrar el concepto de inclusión, dado que el arte de poder vivir juntos, atiende a respetar la diversidad a la que responde un grupo social, en ese aspecto, los autores aclaran que integrar, no es lo mismo que incluir; ya que el primero alude al todo virtual y de orden, mientras que la inclusión hace referencia a un todo integral; es así que la integración asume la unidad en la diversidad que se hace acorde a la educación integral, pero si hablamos de inclusión, se refiere directamente a la generalidad, donde la individualidad se pierde; en ese caso la tarea de la educación es exclusivamente de socialización.

2.2.3. La Institución educativa.

Una visión de la realidad en las instituciones educativas, la plantea Lidia Fernández (1994) exponiendo un modelo que permite comprender los hechos que ocurren dentro de los establecimientos educativos en relación con el contexto. (p.5)

Fernández (1994) establece una serie de condiciones preexistentes en el fenómeno escolar para de esta manera generar unos resultados que son derivados de dichas condiciones iniciales, estos resultados se relacionan directamente con el cumplimiento de los fines y propósitos escolares y que son condición de cumplimiento y fuente de valor social (p.6)

Otro de los aspectos que la autora establece es del *estilo institucional*; “Cuando hablamos de *estilo institucional* aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera.”(Fernández, 1994, p 6)

En ese sentido, el estilo permite dar cuenta de las formas de funcionamiento de la institución, da cuenta de la manera de resolver problemas en situaciones críticas, dando lugar a los rasgos del modelo institucional y la incorporación de sus fundamentos e ideología. (Fernández, 1994, p 6)

De acuerdo a Fernández (1994) los aspectos más relevantes del estilo institucional son: los modos de producción, incluidas las técnicas. Los modelos que orientan la acción, los modos de

reacción frente a situaciones críticas, las formas de percibir y juzgar la realidad en situaciones vinculadas con el medio interno y externo, la modalidad de comunicación e interacción, las formas de distribuir el poder y las responsabilidades y por último las modalidades de control y distribución del conocimiento.(p. 7)

Así mismo los componentes básicos de la institución educativa según Fernandez (1994) son: el espacio material y su equipamiento, el conjunto de personas que se desenvuelven allí, un proyecto que se vincule al modelo del mundo y que se exprese en un currículo, una tarea global que es la que impulsa el logro y una serie de sistemas de organización que regula las relaciones entre los integrantes de la institución y los componentes materiales comprometidos en el desarrollo de la tarea (p.9)

En esta versión de institución educativa se enuncian elementos fundamentales para el desarrollo y funcionamiento del establecimiento, corroborando la importancia del estilo y su impacto en los resultados, los componentes fundamentales tanto del estilo institucional como de la misma institución que busca justamente una dinámica institucional acorde al contexto y que finalmente cumpla con metas institucionales en la realización de la tarea, sin embargo es importante abordar el concepto de institución desde una visión más humanista que logre orientar la acción educativa hacia el crecimiento integral del ser humano.

En ese sentido Sandoval (2008) nos presenta un concepto innovador y con una mirada que complementa el concepto anterior, así establece que la organización educativa es una organización formal, que posee una acción educativa que busca la formación del individuo en todos sus aspectos, además busca la jerarquización de su accionar que da la consecución de los objetivos y logros por alcanzar; sin embargo no todas las organizaciones educativas se constituyen como instituciones educativas; en ese sentido una institución educativa se desarrolla en un contexto específico en el cual se define el proceso educativo, de tal manera que tiene una finalidad humana y social que busca el perfeccionamiento humano y social. (p. 122).

Al respecto Sandoval (2008) determina que la función de la IE (institución educativa en adelante) es específica la de educar, lo cual implica formar las personas sobre todo en su proceso de humanización dando lugar al perfeccionamiento que permita el goce de la excelencia y la plenitud; en ese sentido los medios que posee para dicho fin están determinados por la acción

educativa que implica enseñar y formar, los docentes quienes buscan alternativas de enseñanza y los estudiantes que aprender y en ellos se redefine la formación y el aprendizaje (p.124).

Por consiguiente la finalidad de la institución educativa debe ser clara para los actores que se encuentren en ella, esto le da sentido a su quehacer y en la medida que ello ocurra todas las acciones serán eficaces y darán lugar al crecimiento de la institución educativa.

Sandoval (2008) plantea que educar es una actividad que desde la enseñanza dirige y encamina, así mismo desde el proceso formativo perfecciona en la acción, el desarrollo del individuo en sus facultades intelectuales y morales. Se trata desde luego de un dualismo entre el ser individual y el ser social que se encuentra presente siempre en el actuar educativo y que integra los saberes teóricos a un proceso de humanización del ser. (p.122)

Este proceso se puede dar desde la praxis según lo planteado por Sandoval (2008), dado que ella permite que la acción educativa se de en un sentido más formativo, es decir que dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá de un acercamiento al proceso de socialización, también se determine la influencia de dicha acción educativa en el individuo mismo y en los demás para que se deriven decisiones de mayor relevancia social, en beneficio del ser humano y de su formación integral (p.123)

Es así que el educador podría adquirir en su quehacer toda la dimensión ética que conlleve al desarrollo de un espíritu humanista en sus estudiantes e incluso en sí mismo y de esta manera reconocer las acciones humanas, que se deben encaminar a el desarrollo de la persona sin que necesariamente se desplace a la técnica, sino por el contrario que ésta sea de beneficio para la sociedad.

Por otro lado es fundamental encontrar un sentido a la educación en el contexto de la globalización, dado que es una realidad que no se puede desconocer en la actualidad, pues es una situación que afecta directamente el curso de la dinámica social; es así que conviene destacar que la acción educativa debe entonces según Sandoval (2008) apuntar a lo que sigue:

Humanizar el capitalismo, humanizar la sociedad del conocimiento, cambiar la competitividad por ser competentes, lograr una mejor calidad de vida centrada en el ser más

plenamente y no en tener más cosas, la apertura a la diversidad cultural y el recto y pleno sentido de la solidaridad. (Altarejos, Rodríguez, Frontodona, 2003, p 67).

Es así que la institución educativa es mucho más que una organización, ya que en ella resalta la formación y el perfeccionamiento humano, cuando se aborda la inclusión educativa en la institución se evidencia un elemento de este perfeccionamiento, generando un sentido de responsabilidad en la formación de los individuos donde se debe dar participación a todos los miembros de la comunidad escolar; desde los directivos como líderes de la institución, los maestros como agentes educativos, los padres como primeros agentes de socialización y los estudiantes como agentes de desarrollo y crecimiento humano para el perfeccionamiento de la sociedad.

2.2.4 Cultura Escolar

En cuanto a la cultura escolar, en principio proviene de la cultura organizacional, Gálvez (2006) cita a Stolp (1994) quien define la cultura escolar como un conjunto de creencias, valores, actitudes, símbolos y proyectos compartidos por los miembros de la organización que en este caso sería la escuela (p.93); en ese sentido la autora menciona a Martínez-Otero (2003) va un poco más allá de lo netamente organizacional, definiendo la cultura escolar como una idea de para brindar orientación para un ambiente de aprendizaje más eficiente y estable; enfocándose hacia valores indispensables de enseñanza e influencia positiva en los jóvenes a través de las experiencias cotidianas. (Gálvez, 2006, p. 93)

Así mismo la cultura escolar configura la identidad de la persona que se encuentra inmersa en ella, dado que es a partir de ese conjunto de estructuras del ambiente escolar que los miembros de esta comunidad interactúan entre sí en un proceso dinámico de comunicación en una red de diversos significados. (Martínez –Otero, 2003, p.60).

La cultura escolar no solo se construye a partir de las experiencias compartidas por la comunidad escolar, sino también por las expectativas de las familias y el tipo de sociedad en la que están inmersos, quienes a su vez comparten y transmiten sus particularidades formas de pensar y de actuar, aunque la lectura que hacen los jóvenes y los adultos de su entorno es diferente.(Galvez ,2006, p.94)

Al respecto Martínez-otero (2006) relaciona la cultura escolar con un tipo de cultura organizacional, definiéndola como “un conjunto de conocimientos, estados anímicos y el nivel de

conocimiento alcanzado por una comunidad educativa”; esto se hace visible a partir de algunos elementos que le dan estabilidad y reconocimiento, sin dejar de lado su dinamismo y multiplicidad en la comunidad escolar.

Es así que, Martínez-Otero (2006) propone algunos elementos de la cultura escolar que divide en tres niveles: El primer nivel referido a los artefactos o aspectos culturales observables, el segundo nivel referido a los valores y el tercer nivel referido a los supuestos básicos.

En el primer nivel encontramos *Los artefactos* que se pueden listar como sigue: Inicialmente *las normas* que pueden estar escritas o no, pero que permite regular la vida en comunidad y el comportamiento en actividades y espacios escolares; *los mitos* que son narraciones extraordinarias dando importancia a sucesos y personajes particulares de la vida escolar; *los símbolos* que son representaciones colectivas que contribuyen al fortalecimiento de la identidad institucional; *los ritos* dan relevancia a las formalidades en actos y protocolos de tipo cultural; *el lenguaje y la comunicación* que presentan un estilo propio y son señales de identidad y por último *las producciones* que resultan siendo materiales de gran importancia institucional. (Martínez- otero 2006)

De esta manera la cultura escolar es adherida por el estudiante en su proceso de enseñanza – aprendizaje de los elementos culturales, sin embargo según Gálvez (2006), las relaciones personales que se tejan allí, involucran elementos de la cultura escolar que deben ser atendidos con sumo cuidado, para que se cumpla con el fin último de la institución educativa que es la formación integral. (p. 96)

La cultura escolar entonces es de gran incidencia en el aprendizaje de los estudiantes como lo plantea Gálvez (2006); dado que en dicho contexto el individuo encuentra las fuentes de experiencias y expectativas que consolidan la motivación extrínseca consolidando entonces su motivación intrínseca, dicho aporte está dado por todos los miembros de la comunidad por lo que dentro de dicho entorno se consolida una motivación social desde la identidad con los pares, ello anima o desalienta al estudiante a entender o procurar tener sentido de ella. (p.97)

Por último de acuerdo a los postulados teóricos planteados es de gran importancia generar procesos pedagógicos efectivos que interactúen con los elementos de la cultura escolar de manera efectiva, y que proporcionen al estudiante aprendizajes integrales que sean producto de sus

relaciones en el aula, de la socialización del conocimiento y de la intersubjetividad; el aprendizaje al parecer no se obtiene por simple transmisión de conocimiento, sino a partir de motivaciones que le permitan al estudiante encontrar su identidad personal a partir de aprendizajes significativos, que para el desarrollo de este trabajo resultan de gran importancia, pues podrían permitir una adhesión permanente de elementos inclusivos en la cultura escolar del Colegio Carlos Arturo Torres.

2.2.5. *Ethos institucional*

Concepto de ethos: El concepto de *Ethos* es originario de Aristóteles, sin embargo Esquivias (2014), lo sintetiza como una inclinación natural para la resolución de algo, o la aptitud de tipo natural, que puede ser heredada, y que es una disposición natural a la acción, que se adquiere por la repetición de actos, que permiten perfeccionar la acción; es así que se adquiere con la costumbre de hacer algo, convirtiéndose en un hábito operativo; sin embargo, el *ethos* configura el carácter, el modo de ser, y se desarrolla en función de la ética en la libertad, con capacidad de autodeterminación mediante una acción deliberativa. (p.214)

De acuerdo a Barrio M (2013), el *ethos* no es algo fácil de alcanzar; puesto que no viene determinado genéticamente, sino que es un conjunto de acciones que se configuran en cada ser humano siendo una conquista propia, es obtenido por la dirección misma del ser reestructurando el carácter propio de cada individuo, disponiendo de la ética y la moral en cada uno de sus actos, así mismo se configura con la consolidación de los hábitos siendo posible que a través de él se alcancen verdaderas virtudes humanas, esto nos permite entender que alcanzar el *ethos* es absolutamente voluntario, siendo así una tarea que implica esfuerzo y dedicación para lograrlo en una institución educativa.(p.47)

En conclusión, el *ethos* según estos Esquivias (2014) no está dado naturalmente, sino que se adquiere por la propia conquista del individuo, por la autodirección de actividades y acciones, que se enfoca desde una naturaleza ética, manifestándose en la manera de obrar (p.215).

Ethos Institucional: Leticia Bañares (1994) realiza una primera aproximación al concepto de *ethos* dentro de una cultura organizacional; inicialmente la autora contempla la situación de desequilibrio por la cual atraviesan las organizaciones, producto de constructos exteriores que se

desarticulan de la capacidad de los individuos de asimilarlos y darles sentido; es decir, una desarticulación entre lo objetivo y lo subjetivo.

Bañares (1994) plantea la necesidad de las organizaciones de dejar a un lado el racionalismo instrumental, pues este desatiende a los miembros de dicha comunidad fomentando organizaciones puramente objetivas que se olvidan de las *personas*; la propuesta radica en restaurar la cultura desaparecida en una cultura contemporánea que tenga en cuenta viejas raíces; que atienda nuevamente al factor humano como condición vital para el desarrollo de una organización.

En ese sentido resalta la importancia de los comportamientos éticos dentro de la organización desde dos posturas; la primera la ética de la convicción y la segunda la ética de la responsabilidad. En la primera, el sujeto no se siente responsable de sus acciones por lo que es vigente desde ámbito de lo privado; en la segunda por el contrario, se resalta la moralidad en la acción, la cual depende de los resultados que el sujeto se trazó en alcanzar. (Bañares, 1994)

Para Bañares (1994) entonces, la acción ética de la responsabilidad debe estar plasmada en los individuos que hacen parte de una comunidad o polis (esto desde una mirada Aristotélica), ella debe direccionar los comportamientos colectivos desde una mirada política y social; así la polis se fundamenta en el carácter social del hombre, siendo entonces la cultura parte de dicho carácter, que se profundiza en la relación entre virtudes de la persona y las necesidades de las comunidades para adquirirlas y ejercitarlas. (p.120)

En esa misma línea y desde una visión Aristotélica, surge el concepto de ethos propuesto por esta autora, que es referido al modo de vida que integra las acciones virtuosas de una comunidad y que justifica la necesidad del acto educativo, que sería el camino para la adquisición de hábitos; las virtudes entonces definen el carácter en dos sentidos; las virtudes éticas y las virtudes dianoéticas, siendo estas últimas las intelectuales que tienen su origen en la enseñanza y requieren tiempo y experiencia; en contraparte las virtudes éticas vienen de la costumbre y se obtienen por la aptitud natural de recibirlas y perfeccionarlas a través de un ethos.(Bañares, 1994)

El ethos desde dicha mirada, se relaciona entonces con el modo de vida dentro de una cultura, derivado de la búsqueda de la felicidad en el hombre bueno, de allí se deriva la búsqueda de la esencia de la naturaleza humana, resaltando en él, el valor de los artefactos como los recursos que el hombre mismo necesita, y por lo cual les da sentido de existencia. (Bañares, 1994).

Desde esa mirada Bañares (1994), propone que el ethos entonces necesita de una acción educativa para transmitirse, retomando a Eliot determina que el propósito de la educación debe ser transmitir la cultura, por ello este acto no solo está minimizado al sistema educativo, sino que amplía su espectro a los demás ámbitos sociales; de tal manera que el modo de vida se determina por un carácter social y está sujeto a las relaciones intersubjetivas de los miembros de una comunidad, preservándose en el tiempo como un arraigo cultural que abre innumerables posibilidades y configura nuevos caminos que se ligan a la naturaleza social del hombre. (p.133)

De manera similar, Alfredo Cruz (1999) muestra un concepto más aterrizado de ethos institucional, como una consecuencia directa del ethos personal, el autor plantea que existe un ethos objetivo que posibilita juzgar la acción y precisar su corrección del ethos personal que es de tipo subjetivo; es decir que el ethos personal, está sujeto a la acción que se promueva desde la colectividad, para Cruz, es necesario primero conocer el ethos objetivo, los fines que encarna, el modo de hacerlo, y eso permitiría encarnar un ethos subjetivo que permite inclinarse hacia la voluntad de lo correcto. (p.131).

Este ethos objetivo, es lo que Cruz (1999) llama ethos institucional; para este autor cada ethos es una disposición apetitiva del saber obrar y define el colectivo de acciones que configuran un ethos colectivo, y de objetividad para los sujetos; en ese sentido menciona a Aristoteles afirmando que hablar de virtudes particulares, es tratar de virtudes en general, es así que la virtud es hábito, y el hábito se ordena a la acción, que para el caso de un colectivo se orienta por la definición de dicho grupo social, esta acción al perfeccionarse genera felicidad. (p168).

Como conclusión, la virtud del ethos personal, prosigue a la virtud del ethos institucional, ya que el individuo se reconoce en una colectividad, que le permite definir la acción virtuosa, por lo cual es comprensible que el ethos personal está directamente ligado al ethos institucional.

Virtudes sociales: Es entonces que la configuración de un ethos institucional se desarrolla desde el ethos objetivo que involucra una educación de tipo social, retomando los retos que abordan Rodríguez, Bernal y Urpi (2005) en términos de la materialización de la educación social, se resalta la promoción de acciones solidarias que se definan a través de la formación de hábitos que configuren acciones comunitarias en referencia a la acción de dar y aceptar. (p.64).

Desde una mirada Aristotélica Altarejos, Bernal y Rodríguez (2005) plantean la idea de a de desarrollar la acción social mediante la incidencia de las virtudes sociales que se describen así:

- **Piedad.** Dentro de las virtudes sociales ocupa un lugar por excelencia. Esta virtud consiste en la óptima referencia al origen que se manifiesta, al mismo tiempo, respecto de la patria, de los padres y de Dios; es decir, de aquellos ámbitos en los que se interactúa. Un aspecto importante de esta virtud es que se percibe desde la identidad originaria; no así desde la moderna noción de identidad en sentido general. La ausencia de esta virtud y la carencia de su ejercicio facilitan la propagación de los vicios correspondientes, entre los que cabe destacar el racismo y la xenofobia. El racismo, porque al afirmar la raza como valor dominante se excluye la condición personal del ser humano. La xenofobia, porque al excluir al extraño se le niega y, por consiguiente, es la contradicción de la donación personal. **Honor.** Si la piedad hace referencia a la aceptación personal del pasado en su máximo grado, el honor hace referencia a esa aceptación en el presente. Honrar a los otros es aceptarlos como mejores e incitarlos a que realmente lo sean. El término moderno con el que se designa esta virtud podría ser el liderazgo. Tiene su manifestación social en el reconocimiento de la obra bien hecha. El olvido de esta virtud conlleva la pérdida del sentido ético en una sociedad, en la medida en que da igual hacer una cosa u otra, hacerla bien o no.
- **Observancia.** Diferente a la obediencia. Esta virtud manifiesta la tendencia a conservar lo que socialmente es valioso, reconociendo lo recibido por otras generaciones. El progreso, a diferencia de como pudiera pensarse, no se opone a conservar lo valioso. La pérdida de lo valioso radica en el egocentrismo como única fuente de valor. La ausencia de esta virtud social conlleva el menosprecio de la tradición, la creencia social y cultural recibida y, consiguientemente, la pérdida de la identidad por ausencia de referencia al propio origen.
- **Obediencia.** Esta virtud pone de manifiesto la tendencia a cumplir lo mandado por la autoridad legítima, al mismo tiempo que conlleva aceptar a quien manda, en la medida en que esa aceptación supone reconocer a la autoridad como elemento valioso y eficaz de cohesión social. La ausencia de esta virtud debilita las

relaciones de orden que apuntalan la comunidad y contribuye eficazmente a la desintegración social.

- Gratitude. Esta virtud comporta actos de aceptación del otro y de uno mismo, en la medida en que trasciende la virtud de la justicia, pues al recibir lo debido cabe agradecerlo. Es un modo explícito en el que se reconoce y se acepta el modo de obrar del otro para mí. En ese actuar se expresa la libertad, pues el recibir lo debido nada me fuerza a retribuirlo en forma de agradecimiento.

- Vindicación. Esta virtud –no confundirla con la templanza– impele a reparar el mal recibido. La vindicación va más allá de la justicia legal, demandando la reparación del mal causado. En este sentido se distingue de la reivindicación, en cuanto que es algo de lo que se carece y se considera como propio.

- Veracidad. La característica de estas virtudes que nos mueve a decir lo que pensamos y a manifestarnos como somos. Comporta transparencia y confianza en la relación, resaltando así la dimensión de la aceptación personal. Sin embargo, estamos acostumbrados a oír y escuchar cómo en la sociedad se demanda y exige transparencia en lo que se hace y se dice, suponiendo la ausencia de veracidad. La carencia de esta virtud se manifiesta en la mendacidad y en la hipocresía. El primer vicio consiste en ocultar y silenciar la verdad según interés, de acuerdo con las circunstancias. El segundo vicio lleva a mostrarse no como uno es, sino como le gustaría que le viesen. Este último vicio atenta claramente contra el honor.

- Afabilidad. Lo propio de esta virtud es que tendemos a dar lo que somos, manifestando así la donación personal. Desde una perspectiva terapéutica, es el mejor antídoto frente al aislamiento y la soledad. A través de esta virtud ejercitamos el saber escuchar y aceptamos acogedoramente al otro. La ausencia de esta virtud se manifiesta en un diálogo que no es tal, aunque así se le llame; observando atentamente ciertos “diálogos” se cae en la cuenta de que no son otra cosa que la sucesión de monólogos concatenados.

- Liberalidad. Mediante esta virtud se da lo que se tiene. Al no ser posible una donación de sí mismo, se da lo que se posee, bien sea en el orden material, afectivo o espiritual. La liberalidad es la tendencia a compartir más allá de

lo que me indique la justicia. Y esto es posible por el sentido que se otorga desde la donación personal, desde el dar y el aceptar.

De acuerdo a lo planteado Sandoval el profesional dentro del contexto de la globalización busca entonces mejorar el proceso educativo, para lo cual necesita del desarrollo de virtudes que le permiten concentrarse en emprender un camino en el cual se plantea mediante las cualidades éticas, nuevos propósitos que puedan derivarse del accionar como docente, dando un sentido mayor a la profesión desde una mirada asistencial (Sandoval 2006)

Al respecto cabe resaltar que toda profesión determina su calidad en el quehacer profesional, y en esa medida toda profesión es un trabajo pero no todo trabajo es una profesión; ha sido complejo definir el quehacer profesional, para ello Sandoval postula a Carr y Kemis quienes lo determinan en tres aspectos: conocimiento fundado en un saber teórico, subordinación del profesional al interés y bienestar del cliente, y derecho a formular juicios autónomos exentos de control extra profesional. (Sandoval 2006)

Al respecto Altarejos (2002) trata de establecer estas características a la profesión docente y lo analiza desde las tres visiones: el saber teórico, la visión del cliente y el derecho a elaborar juicios autónomos de control extraprofesional.

Así en primera instancia cuando se determina el conocimiento fundado en un saber teórico, de allí surgen varias inquietudes al respecto, la primera es ¿Cuáles son los saberes adecuados que debe poseer un educador? ¿Será suficiente con el saber teórico?, en ese sentido el educador posee un saber práctico que adquiere con la experiencia que se perfecciona con el obrar y las posibilidades, frente a ello el saber teórico no es suficiente dado que es muy complejo saber qué hacer en los diversos casos, es así que en el accionar educativo no hay saber que permita el actuar del profesional debido a que en cada ocasión hay multiplicidad de saberes y teorías que en muchas ocasiones pretenden mejorar los aspectos educativos pero no lo logran. (Altarejos, 2002)

Una clave fundamental en dichos saberes prácticos es entender que la institución educativa trabaja con personas y no con cosas, por ende cuando se da un proceso de interacción tiene lugar la libertad haciendo que la educación sea dinámica y diversa ya que cada individuo realiza su aporte

que es único y personal, es así que el fundamento educativo no se limita a un saber teórico sino en el fortalecimiento del saber práctico en donde el quehacer hace que se tomen decisiones de carácter formativo. (Sandoval, 2008)

La segunda visión es la del cliente; quienes son los clientes del accionar educativo?, en ese sentido es complejo definirlos como esto dado que los estudiantes no se comportan como tal y los padres aun cuando podrían serlo ni son los que reciben el beneficio directo; en esa medida el servicio educativo viene dado por la libertad por lo que es muy difícil prever que va a ocurrir, todo depende casi que en exclusiva de la calidad de la institución educativa. (Altatejos, 2002)

Al respecto Pérez (2006) considera que la educación de calidad es un derecho de los ciudadanos y que viene dado por situaciones de infraestructura, dotación, currículo, pero lo más importante la materialización de la calidad se vive en el aula de clases, en la interacción que pueda darse entre docente – estudiante, y de los estudiantes con otros miembros de la comunidad; por ello el papel del educador resulta fundamental para que el estudiante sienta que está ejerciendo un derecho a un proceso educativo eficaz y pertinente, es de esta manera que el educador es parte funcional de la educación que siente recibir el estudiante.

En tercera instancia el derecho a formular juicios autónomos exentos de control extraprofesional, ubican al docente en uno de las situaciones de mayor conflicto que encuentra el profesional de la educación; es en el ejercicio de la autonomía tal vez donde el docente puede llegar a desarrollar serias dificultades, ya que aún cuando puede definir juicios autónomos en la cotidianidad de su aula tiene muy poco control sobre el contexto organizativo de la institución; por otro lado es muy improbable que maneje su tiempo y horarios ya que la institución que lo contrata necesita del tiempo en el cual los estudiantes puedan ser atendidos y el destinatario de sus servicios no se beneficia de los mismos, además de no ser el responsable de la evaluación de sus servicios, por ello la docencia es una profesión diferenciada evidentemente frente a las demás. (Altarejo, 2002)

En otra óptica la autonomía del docente es distinta a la de otros profesionales, dado que al tratarse de trabajos con cosas las decisiones vienen dadas, mientras que el docente en su clase es libre de tomar diversas decisiones que dependen de las situaciones, del contexto y a las necesidades e intereses de los estudiantes de tal manera que la profesión docente es dinámica y cambiante dado

que ninguna clase será igual a otra, en este sentido la autonomía se constituye en una de las más visibles características que el docente es distinguido de otras innumerables profesiones.

De esta manera y teniendo en cuenta el concepto de educación social de Rodríguez y otros (2005), se retoman las características de los profesionales asistenciales destacando una dimensión más personal del trabajo, dándole mayor relevancia a lo ético que a lo técnico; por ello la enseñanza neutra no es significativa, se debe enlazar el proceso de enseñar a la formación, las leyes y expectativas mundiales para la educación han llevado a la educación a una simple secuencia de contenidos a desarrollar y adquirir, es por ello que la información se hace veraz e importante con la apreciación del docente en el ámbito educativo. (p157)

La propuesta entonces es que la profesión de la educación tiene cinco aspectos que deben tener los profesionales asistenciales, en este caso los docentes: por un lado **la competencia** que implica el saber hacer afrontando de manera veraz los problemas de la cotidianidad en una acción eficiente; por otro lado **el compromiso** que se define como un acto donde cada quien se implica en lo que realiza con pertenencia y dedicación, es de gran relevancia dado que impulsa a las demás características; así mismo **la iniciativa** que determina la innovación, el emprendimiento hacia nuevos retos, ello hace que la profesión docente se desarrolle por vocación; otra característica invaluable es **la dedicación** que se refiere a la entrega que se hace a la labor más que a la ocupación, es el hacer las cosas por convicción y de estar disponible para ayudar; y por último **la responsabilidad** que resalta la profesión como comunidad y el hacerse cargo indudablemente de la tarea para dejar a un lado la individualidad pensando en el beneficio que voy a brindar. (Rodríguez, et al, 2005, p.159)

Así mismo Sandoval (2008) nos permite evidenciar la esencia del *ethos* docente enunciando lo siguiente:

La docencia es la madre de las profesiones, porque cualquier saber profesional se adquiere a través de la docencia. Delinear el *ethos* de la profesión docente es así emprender la tarea de la definición y redefinición de la esencia misma de la docencia, de lo que supone ser educador o ser investigador Guichure en Sandoval (p. 248).

Alrededor de esto el *ethos* es entonces la forma de ejercer la libertad desde el ser y desde el actuar; esta forma es autoadquirida, nace del ser humano en sí mismo y se perfila a través de la

libertad y que se materializa con los hábitos, ellos advierten sobre las cualidades en el desarrollo de sus capacidades operativas, humanas congénitas y adquiridas y considerando en su desarrollo las virtudes que operacionalizan los hábitos. (Sandoval 2008, p.248);

En cuanto al ethos docente nos queda por determinar que se desarrolla en la misma dinámica de su profesión y que se pone de manifiesto en la pertenencia de la docencia hacia su propia vida, comprendiendo que su profesión es de gran utilidad e importancia social y que es a través de ella que puede llegar a ser un mejor individuo y a generar en otros un proceso de humanización real.

De igual modo, la educación en una institución educativa contribuye al desarrollo de un proceso de formación integral en tanto los docentes también logren desarrollar su propio ethos con la bandera de las virtudes, configurando en un accionar éticamente profesional el valor de la persona, es decir ser una persona buena para llegar a ser un buen docente.

Los factores que afectan la cultura escolar están relacionados directamente con las vivencias de los individuos de la comunidad en la institución escolar, por lo cual el ethos institucional hace parte de la dinámica de la institución dado que afecta directamente el modo de vida de las comunidades escolares, es decir afecta directamente la cultura.

2.2.6. Cultura escolar inclusiva

En la Conferencia de los Estados Iberoamericanos (CEI en adelante) en 2008 se resalta la transformación de la educativa que suscita la educación inclusiva, en este documento se resalta la importancia de este proceso en las instituciones escolares como uno de los factores cruciales para alcanzar una educación de calidad que sea accesible a todos los estudiantes fomentando el desarrollo de sociedades más inclusivas. (p.10)

Los objetivos del Milenio apuntan claramente a la erradicación de la pobreza extrema y la enseñanza universal, para lo cual es fundamental la inclusión social; es así que en la CEI se proponen nuevas maneras de incluir a los educandos para lograr alcanzar la Educación para Todos. (CEI, 2008, p.10).

En ese sentido, la Inclusión es un concepto que es de preocupación mundial, y que permite orientar estrategias para hacer de la participación de todos los estudiantes un eje transversal del aprendizaje, arraigando derechos y reformulando así aspectos en el sistema educativo. (p.10)

La educación inclusiva entonces, supone la formulación y aplicación de una gran cantidad de estrategias de aprendizaje que respondan a la diversidad de los educandos y al alcance de sus necesidades y expectativas ofreciendo oportunidades reales de educación. (CEI, 2008, p.11).

Surge entonces la necesidad de ofrecer a la diversidad de población escolar oportunidades de aprendizaje equivalentes, a partir de la creación de entornos inclusivos, promoviendo valores y acceso a condiciones de igualdad con educación de calidad en coordinación con otras políticas sociales (CEI, 2008, p.11).

De esta manera, la educación inclusiva planteada por la CEI (2008) puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad de los sistemas educativos, por el cual debe guiar todas las políticas y prácticas educativas con la convicción de la educación como un derecho fundamental y el fundamento de una sociedad más justa (p.11).

Por otra parte en la CEI (2008) se propone la transformación de la cultura del sistema educativo en su conjunto, sobre todo al interior de las escuelas, de tal manera que el cambio en la cultura escolar depende de la cultura institucional en la sociedad, ello determina un cambio profundo en las creencias y postulados, siendo fundamental en los educandos una participación activa en este proceso. (p.18)

De lo anterior, la inclusión supone entonces la reflexión de la práctica escolar que impulse el desarrollo de una cultura más inclusiva, esto requiere una vinculación directa con el contexto a las relaciones sociales, pues es desde allí que evolucionan las convicciones. (CEI, 2008, p 18)

De acuerdo a lo anterior, la CEI (2008) plantea dentro de sus conclusiones tres grandes tareas para lograr dicho cambio cultural: a) impulsar nuevos significados de diversidad, b) Promover prácticas inclusivas en la escuela y c) establecer vínculos escuela sociedad; estas tareas hacen importante en en énfasis de las relaciones sociales. (p. 19)

Por último la CEI (2008) formula las características de la cultura inclusiva:

“Las escuelas y los entornos de aprendizaje inclusivos fomentan y apoyan los procesos de cuestionamiento y reflexión. Esos centros destacan la importancia de aunar las distintas competencias profesionales en procesos de colaboración. En la documentación

internacional reciente sobre la inclusión se indica que en las escuelas con una “cultura inclusiva” se observa:

- Cierta grado de consenso entre los adultos en torno a los valores de respeto de la diferencia y una voluntad de ofrecer a todos los alumnos el acceso a las oportunidades de aprendizaje.
- Un elevado nivel de colaboración del personal y la resolución conjunta de problemas. Valores y compromisos similares pueden hacerse extensivos al conjunto de los estudiantes, los padres y otros actores de la comunidad de la escuela.
- La presencia de culturas participativas. El respeto de la diversidad por parte de los docentes es percibido como una forma de participación de los niños dentro de la comunidad escolar.
- Una dirección comprometida con los valores de la inclusión y con un estilo de dirección que anima a distintas personas a participar en las funciones de liderazgo.
- La existencia de buenas relaciones con los padres y con la comunidad.” (CEI, 2008, p.19)

Siguiendo el concepto para Rodríguez y Otros (2005), la inclusión se debe transformar en integración social, ya que al incluir se pierde el sentido personal, pero al integrar se considera no al colectivo sino a ese ser individual con características propias y particulares, que vivan en sociedad, constituyendo comunidad en coexistencia; para llegar a este objetivo, la educación tiene un papel fundamental en este proceso, ya que se constituye en uno de los medios para alcanzar la integración de personas. (p.216).

De acuerdo a los autores, el considerar a la sociedad como inclusiva, lleva a pensar en un dinamismo social básico y funcional, pero a este proceso debe agregársele el valor de la integración que considere a un todo de personas distintas; la inclusión tiende a homogenizar, mientras que la integración permite reconocer los bienes personales, que implica reconocer la libertad y sus diferencias. (Rodríguez y otros, 2005, p 216)

Teniendo en cuenta lo anterior, educar implica eliminar la exclusión social y fomentar la integración, eliminar la marginación y mostrar sensibilidad frente al sentido de ciudadanía, edificando el reconocimiento hacia lo que cada persona puede aportar, expresando igualdad de condiciones para las minorías e incorporando igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades, sin que ello implique la pérdida de la cultura (Rodríguez y otros, 2005, p 216).

Otro autor que resalta el concepto de inclusión es Ainscow quien considera que la inclusión debe definirse desde la mejora sustancial de los ambientes educativos, en términos de participación más allá de fijarse en un grupo determinado de estudiantes; en este proceso entran en juego una serie de significados dentro de un contexto escolar que permiten encontrar maneras para de buscar las directrices del trabajo en inclusión. (Ainscow, 2003, p. 3)

Ainscow (2003) retoma el concepto de comunidades de práctica, para ello propone algunas estrategias que permiten, según él, generar aprendizaje en la diferencia; dentro de estas propuestas se encuentran a) entrevistar a las comunidades de padres y estudiantes, b) realizar mutuas observaciones de las tareas de aula y grupos de discusión, c) grabar videos de clases, d) Realizar diagnósticos que registren inclusión o exclusión y e) Cooperar con otras instituciones. (p. 4)

De igual manera este autor propone modelos de investigación colaborativa que ayuden a los profesionales a reconocer sus propias prácticas y experiencias a partir de la reflexión crítica, planteando acciones de mejoramiento en miras al progreso de la cultura inclusiva, lo cual implica revisar las creencias y patrones de conducta en las comunidades de inclusión (Ainscow, 2003,p.5).

En ese sentido Booth (2006) introduce el concepto de valores en el desarrollo de una cultura escolar inclusiva, en contra de la idea de los “niños discapacitados”, sino promoviendo el valor de la igualdad a todos los estudiantes en una visión de comunidad enfocada en valores (p.212)

Así mismo para Booth (2006) los valores son el pilar de las prácticas inclusivas, de esta manera es importante introducirlos en la cultura de la escuela como una base para las decisiones políticas y acciones prácticas de la comunidad escolar. (p 214)

Es así que Ainscow y Booth (2004) crean el index de inclusión como una herramienta que permite analizar los puntos de vista de padres, estudiantes y miembros de la comunidad con el fin de encontrar las barreras de aprendizaje y la participación dentro de la cultura escolar, las políticas y las prácticas inclusivas, de tal manera que las instituciones escolares definan las variables de mejoramiento y de cambio. (p.35)

La cultura escolar inclusiva es entonces una meta que las escuelas en la actualidad pueden plantearse en un ambiente de diversidad, equidad y justicia social, poniendo de manifiesto los valores que permiten transformar la escuela y aumentando la probabilidad de participación social

en un mundo globalizado; es así que la educación inclusiva debe permitir una formación equitativa para todas y todos los niños, niñas y adolescentes, lo cual involucra un cambio cultural importante, que radica en actuar directamente en la búsqueda de valores, actitudes, políticas y prácticas escolares de tipo inclusivo, fomentando el reconocimiento de cada uno de los miembros de la comunidad escolar a partir de su diferencia.

CAPITULO 3 DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. INVESTIGAR EN EDUCACIÓN

De acuerdo a lo planteado por Carrasco (2000) en el campo educativo la investigación es un elemento que se ha venido implementando como una actividad de importancia para el estudio y análisis de las problemáticas relacionadas a la acción pedagógica, que se enfocan desde una perspectiva positivista hacia el estudio de problemas educativos; de igual manera desde una visión constructivista implica comprender la conducta humana e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo y de desde una concepción investigación acción que se centra en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos en el aula. (p.22)

En este sentido este trabajo tiene una orientación interpretativa en tanto pretende analizar elementos de la conducta humana tratando de comprender la dinámica de una cultura institucional inclusiva en sus intenciones y desde los mismos elementos del ethos institucional, aun cuando se pueden plantear posibilidades para mejorar este aspecto que se va a analizar, no alcanza a realizar una intervención completa, debido a la complejidad que de ello se deriva; sin embargo pretende que desde la misma comunidad se planteen estrategias de mejora que en el tiempo permiten evidenciar un cambio cultural significativo.

3.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES RELACIONADAS

3.2.1. *Internacionales*

Se realiza un análisis de estudios internacionales relacionados con la cultura escolar inclusiva encontrando trabajos muy interesantes alrededor del tema que muestran la importancia de desarrollar e indagar sobre el tema en los ambientes escolares actuales, partiendo de las necesidades que se tienen en los colegios de reconocer la inclusión como un elemento presente y que atiende a las necesidades de diversidad que la sociedad actual presenta, en ese sentido se ha encontrado lo siguiente:

El estudio en torno “*La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural*” desarrollado en la Universidad Central de Venezuela por los Doctores Juan J. Leiva Olivencia y Mariángela Márquez Pérez de la Universidad de Málaga, España.

De acuerdo a Leiva y Márquez (2012) este estudio se realizó en centros escolares de primaria y bachillerato en torno a las relaciones interpersonales y la promoción de la convivencia intercultural como herramientas en la construcción de escuelas interculturales e inclusivas, ello a partir de una comunicación fluida y respetuosa entre los diferentes agentes de la comunidad educativa. (p.72)

Leiva y Márquez (2012) entonces, proponen una metodología del desarrollo de encuestas enfocadas al desarrollo de la comunicación y la mediación intercultural obteniendo los resultados siguientes: En primera instancia la comunicación y la mediación como un elemento de convivencia que promueve valores en términos del desarrollo interpersonal tales como la comprensión crítica de la cultura y de la de los demás, desarrollo de contextos sociales diversos, habilidades comunicativas para consolidar relaciones interculturales, identificar pautas conductuales de discriminación, habilidades de adaptación y confianza frente a la diferencia y diversidad de la población. (p. 74 a p.80)

De igual modo, Leiva y Márquez (2012) plantean que las escuelas interculturales serán verdaderamente interculturales en la medida en que construyan un nuevo discurso pedagógico basado en una comunicación intercultural, abierta al diálogo, sin ningún tipo de frontera de exclusión o discriminación social o educativa; planteando que el camino educativo comienza por mejorar las relaciones interpersonales entre todos los agentes educativos, construir un sentido de pertenencia flexible y transcultural que permita que todos se sientan diferentes e iguales. (p.87. a p. 91)

Otro trabajo que da cuenta del tema de inclusión escolar, pero centrado un poco más en el aula, es *“El trabajo colaborativo y la inclusión social”* por *Amelia Berenice Barragán de Anda, Patricia de Aguinaga Vázquez y Claudia Ávila González*

En este estudio los Barragán, Vázquez y Ávila (2010), incluyen algunas reflexiones sobre el trabajo colaborativo y el impacto que éste tiene en el proceso de aprendizaje, no sólo en cuanto a la aprehensión de contenidos teórico-académicos, sino también a la adquisición de habilidades digitales, reconocimiento de actitudes, desarrollo de destrezas y aptitudes útiles para ser buen estudiante y para mejorar la práctica profesional a través de la convivencia generada por el trabajo

colaborativo”; se realiza mediante la creación y aplicación de ambientes virtuales para propiciar inclusión social a partir de la convivencia generada por distintas herramientas(p. 53)

De acuerdo a Barragán, Vázquez y Ávila (2010), las conclusiones de este trabajo muestran que el trabajo colaborativo desarrollado con los estudiantes en el ambiente virtual hace que se puedan promover espacios de cooperación que permita el intercambio cultural y de esta manera mejorar aspectos que fortalecen la inclusión de población con condiciones diversas y además genera identidad al compartir experiencias de vida en el terreno de lo académico. (p.57)

Por otra parte, la inclusión ha sido un tema que motiva a reflexionar sobre la exclusión y sus consecuencias, al respecto se presenta el trabajo “*En Integración e inclusión educativa vs. Integración e inclusión excluyente: Un desafío educativo*” por Rodolfo Cruz Vadillo

Cruz Vadillo (2014) enuncia un estudio que realizó Zandel Jacobo realiza una observación en torno a la experiencia del proceso educativo en niños de educación especial con compromiso neuromotor en dos centros educativo, uno privado y uno público en Ciudad de México, aludiendo a la problemática que presenta la política educativa con respecto a una serie de desajustes, reajustes, reconstrucciones y fijaciones de otros sentidos invitando a repensar las prácticas educativas inclusivas e integradoras que muestran representaciones, creencias y prejuicios que conllevan a realizar todo lo contrario llevando dichas prácticas a una exclusión o mejor una integración excluyente.(p.1285)

Según Vadillo (2014), Zandel analizó las concepciones en torno a la inclusión encontrando pensamientos obsoletos arraigado en el paradigma rehabilitador y asistencialista, enfatiza que aquello que agrada genera identidad, pero aquello que no agrada mucho es símbolo de temor, lo que no permite ni un reconocimiento, ni establecer un lazo social.(p.1288)

De igual manera Vadillo (2014), realiza una reconstrucción de las prácticas a partir de la historia de los centros encontrando que los dos centros aun cuando con distintos tienen algo en común que son la discapacidad y el establecimiento de nuevas prácticas educativas que conllevan a la inclusión; en una segunda categoría se analiza “el espacio físico y simbólico de los salones” en una situación de integradora encontrando que el espacio no es el adecuado y potencialmente se convierte en espacio de exclusión y discriminación por la dificultad que suscita el acceso y los

recursos que los estudiantes requieren en dichas aulas; así mismo realiza un análisis del personal docente encontrando mayores falencias en el sector público. (p.1289)

En un sentido similar Muñoz Quezada y Otros (2014) trabajaron en torno a “*Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile*”

De acuerdo a lo que promueven los autores Muñoz y Quezada (2014), el objetivo de la investigación fue “evaluar la percepción de la convivencia y clima escolar en un colegio inclusivo de la Provincia de Talca, Chile. Se realizó un estudio de caso de tipo transversal a una muestra de 180 escolares, 193 apoderados y 21 docentes. Se aplicaron cuestionarios para evaluar la convivencia escolar en estudiantes, apoderados y docentes, el clima social escolar y un cuestionario de bullying a estudiantes de tercero a cuarto medio.(p.18)

Los resultados según los autores indican que los escolares perciben un clima social positivo y bajo riesgo de bullying. Los temas de conflicto fueron el respeto de las normas por los estudiantes, la confianza con los docentes y las acciones de disciplina de las familias. Se observa que el sistema inclusivo favorece la convivencia escolar” (Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A. y Araya, N. E., 2014, p.20)

Dentro de las conclusiones que se desarrollan en este trabajo se evidencia después de aplicar encuestas que los escolares perciben un buen clima escolar y una adecuada convivencia, ello se define desde la asertiva estructuración del curriculum inclusivo, sin embargo hay algunos temas de preocupación como son el respeto de los estudiantes hacia los maestros y las acciones que desde la familia se emprenden para aportar en la convivencia y disciplina del escolar, de igual manera una mayor capacitación docente que permita el manejo de estrategias de mediación que sean orientadas hacia la participación y la inclusión; por otro lado los escolares preadolescentes perciben mayor situación de maltrato para lo cual se recomiendan talleres transversales que incorporen estrategias de mediación, así mismo las escuelas inclusivas deben evaluar la conformación de equipos interdisciplinarios que puedan dar orientación en situaciones de conflicto, en la planeación de estrategias se debe incluir pautas para todos los niveles escolares. (Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A. y Araya, N. E., 2014, p.29)

En relación a niños en condición de discapacidad, se tomó como precedente ***La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea***, por López-Torrijo, Manuel en el 2009.

El autor López Torrijo (2009), en su artículo presenta un estudio comparado de la atención realizada a los alumnos con discapacidades graves y permanentes en los seis países de la UE que presentan mayores índices de inclusión educativa (Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre e Islandia). Dicho estudio está realizado teniendo en cuenta los siguientes indicadores: concepción de las necesidades educativas especiales, identificación de los déficit, alumnado escolarizado en Centros Específicos de Educación Especial, marco legislativo, responsabilidad de escolarización y prestación de servicios, modelo y modalidades de escolarización, estado y funciones de los Centros Específicos de Educación Especial, currículo de la inclusión, recursos humanos, papel de las familias y financiación. De ahí se deducen las tendencias en las políticas y las prácticas educativas realizadas y se concluyen los cambios necesarios para mejorar la inclusión educativa en un futuro. (p.3)

Concluye que una educación inclusiva a los alumnos con N.E.E. en los países de nuestro estudio ha supuesto un avance y una transformación radical en las prácticas educativas a lo largo de todo el sistema educativo. Pero esta misma experiencia ha puesto de manifiesto diversos planteamientos, normativas, organizaciones, servicios y prácticas cuya mejora se hace evidente, como denuncian reiterada y conjuntamente padres y profesionales. (López Torrijo, 2009, p.10)

Así mismo se muestra el estudio de caso “***Liderazgo directivo e inclusión educativa***” por José María Fernández Batanero/ Antonio Hernández Fernández

El objetivo del artículo según los autores, es conocer, describir y explorar competencias y/o prácticas utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo, relacionadas con buenas prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva. A partir de un diseño de investigación de estudios de casos, se analizan las percepciones de los directores, equipos directivos y profesionales de la educación de tres centros de Educación Secundaria Obligatoria en España, seleccionados por las propias características de los centros. Las técnicas utilizadas para la recogida de la información fueron el análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. (Fernandez y Hernandez, 2013, p.84)

Entre las conclusiones que los autores presentaron se destaca la importancia de la competencia para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro; la sistematización de la información recogida permitió la identificación de las siguientes sub-categorías dentro de la categoría mencionada: Desarrollar la cultura escolar inclusiva, favorecer el desarrollo de las persona, cultura profesional de colaboración, gestionar metodologías activas, favorecer prácticas educativas centradas en las personas, promover la colaboración entre la escuela y la familia, gestionar relaciones interpersonales, gestionar estructuras organizativas y fomentar la autonomía curricular y organizativa. (Fernandez y Hernandez, 2013, p.98)

Por último, una propuesta interesante es la desarrollada en el artículo “*El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida*” por Miguel Ángel Verdugo Alonso.

Según este autor, la inclusión educativa requiere de manera urgente un análisis constante de prácticas y procesos educativos que exigen un cambio escolar. (Verdugo, 2009, p. 15), de ahí plantea que “hay que entender la inclusión educativa como un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado” (Verdugo, 2009, p .15).

Según Verdugo (2009)

“No cabe duda de que en todo proceso de inclusión educativa y social son elementos esenciales de éxito una buena planificación, un desarrollo sostenido y apoyado y una evaluación, interna y externa, continuas. La planificación educativa exige definir las prioridades, difundirlas públicamente, especificar los procesos y comprometer avances progresivos. El desarrollo sostenido exige apoyar y acompañar a los procesos de cambio planificados garantizando el soporte y mantenimiento de los mismos más allá de su inicio. La evaluación ha de dirigirse a constatar los avances y las dificultades encontradas y de sus resultados deben extraerse estrategias complementarias o diferentes que mejoren los procesos de planificación y desarrollo”

Se proponer entonces, un modelo de calidad de vida que involucra ocho dimensiones cada uno con indicadores de medida que según Verdugo (2009) podrían incidir de manera positiva en

los modelos culturalmente sensibles (p.29); el modelo que propone Verdugo (2009) plantea apoyos en cada una de esas dimensiones en la escuela; por lo cual como conclusión plantea que

“Un aspecto esencial al proceso de cambio educativo que supone la inclusión, y que el modelo de calidad de vida subraya es la exigencia de evaluar (externa e internamente) y mejorar las prácticas educativas de manera continua, lo cual hasta ahora ha recibido poca atención. Junto a ello, es indispensable abordar otros aspectos como mejorar y actualizar constantemente la formación de los profesionales, dotarles de materiales de apoyo útiles para encauzar las experiencias de inclusión, favorecer la innovación, extender a la Educación Secundaria el esfuerzo integrador, mejorar la detección precoz de discapacidades, regular y supervisar las adaptaciones curriculares y apoyos individuales, y tomar una acción decidida en favorecer los procesos de transición a la vida adulta, pensando en la integración laboral, la calidad de vida y la autodeterminación de los alumnos” (p.36)

Este trabajo entonces, valida la necesidad de una propuesta para mejorar las prácticas escolares en miras a consolidar una cultura de la inclusión que fomente un cambio educativo en las escuelas de hoy, a partir de articulaciones entre estamentos sociales en una misma comunidad escolar.

3.2.2. Nacionales

En cuanto a los trabajos Nacionales, se tuvieron en cuenta aquellos que promovieran la cultura escolar como fundamento para mejorar en entorno de la comunidad escolar; es así que se presentan los siguientes trabajos:

En primer lugar el estudio **“Promoción de una cultura escolar para la comunidad educativa San Martín de Porres”** por Ingrid Lorena Murcia y Ingrid Paola Rodríguez

El propósito central del presente escrito es mostrar los resultados que en el contexto de una educación inclusiva, se trabajaron para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación inclusiva en los estudiantes en situación de vulnerabilidad a través de la consideración al derecho a la educación, las intervenciones pedagógicas realizadas, que encaminadas a la construcción de competencias ciudadanas establecidas en los estudiantes

fortalecieron el desarrollo humano en sus componentes cognitivos, comunicativos y emocionales. (Murcia y Rodríguez, 2011, Resumen párr. 2)

En los resultados mostrados por las autoras se muestran aportes al proceso educativo de los educandos que permitieron responder no solo a las demandas de los estudiantes sino al desarrollo educativo general del colegio a partir de la práctica educativa y se exponen algunos de dichos resultados (Murcia y Rodríguez, 2011, Resultados, párr. 1)

En toda práctica de enseñanza-aprendizaje, debe haber una relación dialógica y asertiva entre el educador y el educando; lo cual se fortalece en el desarrollo de competencias comunicativas y emocionales estas son la base del conocimiento significativo. (Murcia y Rodríguez, 2011, Resultados, párr. 3)

El pretender cambios innovadores en las prácticas pedagógicas de los grupos estudiantiles, se inicia con la comprensión no sólo de su entorno educativo y las posibilidades que esto ofrece para el desarrollo del mismo, sino además, en las posibilidades que cada estudiante tiene para ofrecer a su entorno, para el desarrollo de la sociedad y el de sí mismo. (Murcia y Rodríguez, 2011, Resultados, párr. 4)

El implementar nuevas formas de realizar los procesos educativos, va a generar resistencias en los docentes, “es normal” temer a lo que no se conoce; pero del trabajo argumentativo y coherente que sustenta un proceso investigativo, se llega a una aceptación sostenible y provechosa para quienes fueron objeto de la investigación. (Murcia y Rodríguez, 2011, Resultados, párr. 5)

Por esta razón el concluir este proceso de investigación resulta un camino complejo de asumir, puesto que surgen más interrogantes que al inicio de esta: ¿Cuál es el rol que el educador especial puede asumir en contextos inclusivos del aula regular? ¿Se está en capacidad de asumir procesos de formación educativa en el aula regular? Estas preguntas solo son una apertura para repensar el rol del educador/a especial, y el aporte que realizan las estrategias pedagógicas a los procesos educativos inclusivos

Así mismo otro estudio interesante es **“Estrategia didáctica para docentes hacia la inclusión escolar”** por Martha Cecilia Pérez matiz, Margarita Velásquez casas (autoras) y Marybell Gutiérrez Asesora, de la Universidad de la sabana en 2013.

Las autoras pretenden

con este estudio investigativo hacer una propuesta de intervención en una institución educativa concreta donde participativamente se establezca un plan de acción para articular los esfuerzos de los docentes en esta área y lograr el objetivo que tiene el Colegio Sotomayor, preparar a los estudiantes con herramientas que le sirvan para mejorar su calidad de vida y la de su entorno desde el enfoque del emprendimiento, teniendo en cuenta la ley que define cómo la educación debe generar transformaciones para formar seres humanos que pongan en práctica los conocimientos y desarrollen su capacidad creadora y productiva en el desarrollo de la propuesta emitida en la ley 1014 del 2006 Enero 26 (Del fomento a la cultura del emprendimiento). (Pérez, Velásquez, Casas, 2013, p. 4)

En las conclusiones de este trabajo, se evidencia que el tema de inclusión es capaz de favorecer el entorno formativo de los estudiantes, y permite desarrollar un trabajo que promueva las experiencias significativas que pueden permitir mejorar la convivencia entre pares académicos. (Perez, et al, 2013, p. 55)

Por último, se retoma un trabajo muy interesante acerca de ***“La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión”*** Por: Norelly Soto Builes

En el artículo escrito por Soto (2007) determina que la investigación se realizó desde dos miradas: a.) las posturas teóricas y pragmáticas que asumen los actores de las instituciones donde se hizo el presente estudio, b.) la relación establecida entre éstos y las “propuestas” de integración e inclusión, entendidas aquí como: “las posibilidades de inclusión de los que están en el “sin lugar” para que puedan participar, dicho lugar sería la escuela.(p.10)

Las conclusiones a las que llega Soto (2007) permiten evidenciar que la inclusión logra ubicar al sujeto en otro lugar, generándose una etiqueta que no se clarifica en el momento de

reconocerse como un sujeto educable, ello implica realizar un cambio que no es fácil, dado que este debe realizarse desde la transformación de la cultura en torno a la comprensión del otro; resalta que la escuela colombiana presenta en su imaginario un estudiante desde la modernidad, algo así como un individuo apto y capaz, pero tiende a un a desconocer el no capaz, generando de esta manera una crisis que ha suscitado nuevas miradas a los sujetos, sin embargo este proceso es lento e implica resignificar la mirada hacia el sujeto que no se ha dado, insinuando una escuela para todos que transforme las prácticas y respondiendo a la diversidad de los estudiantes; en ese sentido el cambio debe ser de tipo cultural, configurando una cultura de inclusión donde se reconozca al otro como diferente y comprendiendo dicha diferencia como un valor agregado y no como una gran dificultad imposible de solucionar. (p.217)

3.3. ENFOQUE CUALITATIVO CON METODOLOGÍA MIXTA

Según Maycut y Morehouse (1999) con la investigación de tipo cualitativo se pretende estudiar los fenómenos educativos como una parte importante de los fenómenos sociales, buscando en las acciones humanas significados que sean construidos por los mismos actores de dichos procesos, de esta manera lo que se pretende es ahondar en el interior de las personas y comprender que ocurre con el fenómeno estudiado y así descubrir cómo interpretar situaciones mediante una descripción más detallada.(p.20)

Para el caso de este estudio se pretende comprender de una manera objetiva, las diferentes creencias, costumbres y elementos de toda una cultura institución en torno a la inclusión educativa, tratando de analizar en el ambiente de toda la comunidad educativa qué significado tiene la inclusión y se desarrolla con acciones institucionales que le permitan a los niños incluidos sentirse parte del colegio y asumir su rol, desde un ethos que involucre a todos los miembros de la institución y que elementos de dicho ethos podrían favorecer el fortalecimiento de dicha cultura. Es decir, que se empleará un instrumento estructurado de corte cuantitativo como es el cuestionario que mide el índice de inclusión, al cual se le realiza un análisis de corte cualitativo.

3.3.1. Variables

Las variables que se definen en este trabajo se basan en la pregunta de investigación, es así que la principal variable es *el ethos institucional* que se enmarca en el desarrollo de virtudes sociales y cualidades de la profesión asistencial; por otro parte *la cultura escolar inclusiva* desde

el fortalecimiento de la practicas escolares en cada una de las áreas de gestión escolar desde la mirada del índice de inclusión.

3.3.2. *Análisis situacional*

El trabajo a desarrollar se enmarca en el eje de profundización de clima y cultura con un enfoque de análisis cualitativo, pero con metodología mixta, ya que se revisó un instrumento medible, pero su reflexión se desarrolló desde lo cualitativo; es así que el tipo de investigación que se acopla con mayor afinidad es el Análisis situacional.

El análisis situacional es un enfoque metodológico, de carácter antropológico planteado por Goffman y que implica que los investigadores sean los que definan la situación de estudio. (Kapferer, 1975, p. 38)

De acuerdo a lo propuesto por Kapferer (1975), la situación puede proveer una unidad de análisis muy fructífera, a partir de la cual se puede explorar múltiples opciones de mejora, y organizar la situación particular. (p. 39)

Este método requiere de una observación cercana y detallada en un pequeño grupo, convirtiéndose en un método interaccionista adecuado para el campo educativo, ya que permite evidenciar propuestas de superación que optimen adecuadamente los recursos; es así que la unidad de observación es un acontecimiento, que tiene principio y fin, pero que sea de tipo discerniente (Kapferer, 1975, p. 41).

Es así que este estudio analiza la situación referida a la percepción de prácticas inclusivas, dentro del marco de una cultura institucional consolidada y permite observar cuales son las falencias de mayor relevancia para definir un plan de acción, enfocado desde una propuesta de configuración de *ethos institucional*.

3.4. INSTRUMENTOS

3.4.1. *Índice de Inclusión*

El índice de inclusión (index of inclusión) fue creado por Booth y Aiscow (2004) y se ha venido reformulando en los diferentes países del mundo, este instrumento busca recopilar a partir de las percepciones de los diferentes miembros de la comunidad escolar las barreras de aprendizaje

en el desarrollo de la cultura, políticas y prácticas de la educación inclusiva, para así buscar oportunidades de mejora en el ambiente de las instituciones educativas que han promovido la inclusión de estudiantes con dificultades, el instrumento analiza la institución como un todo, dejando un poco la idea de un pequeño grupo de discapacitados, sino buscando la mejora de todo el ambiente escolar (p.30)

Al respecto Plancarte (2010) menciona el proceso de validación que se ha desarrollado en el mundo así:

“Dicho índice es el producto de tres años de trabajo realizado por un equipo de maestros, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y representantes de organizaciones de discapacitados, con gran experiencia en el área del desarrollo de modalidades inclusivas. Diseñado y publicado por primera vez en el Reino Unido en el año 2000 y traducido por la unesco1 en 2002, se utiliza desde entonces en diferentes países de la Unión Europea como Alemania, Bulgaria, Dinamarca, España, Finlandia, Hungría, Malta, el Reino Unido y Suecia, pero también en Australia y en 18 países de América Latina. También se está traduciendo al francés, al mandarín y al árabe” (en <http://www.rieoei.org/rie54a07.htm>)

De esta manera el índice se ha traducido para que sea útil como herramienta en numerosas escuelas del mundo contribuyendo al desarrollo de la escuela, siendo uno de los beneficios principales la influencia en el lenguaje hacia la inclusión tanto en escuelas, como en centros locales de educación como en otros contextos educacionales; en Reino Unido se planteó como una herramienta de investigación muy poderosa que puede revelar ideas de cambio y mejora en la creación de nuevos programas de inclusión en las escuelas; en América Latina Brasil fue Pionera en su aplicación en una investigación financiada por la sede de UNESCO en Paris. (UNESCO, 2000, p.4)

“En el 2009, el MEN en Convenio con el Instituto Tecnológico de Antioquia, elabora el documento adaptado del índice de inclusión en el marco del Programa de Educación Inclusiva con Calidad "Construyendo Capacidad institucional para la atención a la diversidad", el cual responde a la necesidad de promover la visibilización y el respeto por la diversidad, sin que esto afecte la identidad y las particularidades de cada ser humano. Esta herramienta invita a las IE a generar un análisis crítico sobre las acciones para mejorar

el aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa en su contexto regional, local e institucional. En el 2012 se realizó la revisión, ajuste y actualización del índice de inclusión, enmarcado en el documento de trabajo "Orientaciones generales para la atención educativa de la población con discapacidad en el marco del derecho a la educación" y continúa recogiendo las áreas de gestión establecidas por el MEN para la ruta de mejoramiento institucional." (MEN en adelante Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.web)

Es así que el Ministerio plantea en el documento al índice de inclusión como herramienta que le permite a las IE a través de una exploración y análisis, revisar sus prácticas institucionales a la luz de criterios inclusivos; permite visibilizar las prioridades para avanzar hacia una mayor inclusión, de manera que se eliminen barreras para el aprendizaje y la participación y posibilita la construcción de comunidades educativas colaborativas que promuevan altos niveles de logro en un marco de respeto a la diversidad (MEN, 2012, p.23)

Se determina mediante un cuestionario que estandariza cada uno de los procesos definidos en las cuatro áreas de gestión (Directiva, académica, administrativa y de la comunidad) en una escala de 0 a 4; siendo 0 el índice más bajo indicando que no se desarrollan procesos inclusivos y 4 el más alto que evidencia un proceso adecuado y de gran impacto institucional.

Estructuración del índice de inclusión: De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional el índice de inclusión tiene la siguiente estructura:

Para obtener el Índice de Inclusión se utiliza un cuestionario estructurado desde las cuatro áreas de gestión, cada área contiene una serie de procesos a evaluar, a su vez estos procesos tienen varios componentes que la comunidad educativa los evalúa con la visión de descriptores que muestran las practicas que se deberían estar realizando en la institución; esto se hace en una escala de 0 a 4, donde 0 es la más baja y 4 la más alta; cada área se denota con una letra: la gestión directiva que se denomina con la letra A, académica con la letra B, la administrativa con la C, y comunidad con la letra D. (Índice de inclusión, 2008, p.7)

El cuestionario se compone por descriptores que orientan la evaluación del proceso y sus componentes inclusivos en cada área de gestión. El Índice presenta dos cuestionarios: uno para docentes, directivos docentes, personales de apoyo y administrativos, cuestionario No 1. Otro para

familias y estudiantes, cuestionario No 2. A continuación se presentan las tablas con los componentes unificados, para facilitar su análisis. Se puede observar que algunos componentes tienen un solo descriptor que es común para ambos cuestionarios y otros componentes que tienen dos descriptores. (Índice de inclusión, 2008, p.7)

En la encuesta del índice de inclusión existían 5 posibles respuestas así:

<i>RESPUESTA</i>	<i>VALOR NUMERICO</i>
SIEMPRE	CUATRO (4)
CASI SIEMPRE	TRES (3)
ALGUNAS VECES	DOS (2)
NO SE	UNO (1)
NO SE HACE	CERO (0)

Tabla 4.

Tabla de análisis Área A. Gestión directiva

PROCESOS	COMPONENTES	DESCRIPTORES
A.1 Direccionamiento Estratégico y Horizonte Institucional	A.1.1 Misión, visión, principios institucionales.	A.1.1 La institución educativa admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica, o situaciones de vulnerabilidad como, desplazamiento, violencia, y analfabetismo, entre otros.
	A.1.2 Metas institucionales.	A.1.2 Toda la población que ingresa a la institución educativa recibe una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance de un grado a otro, preparándola para la vida y el trabajo.
	A.1.3 Conocimiento y apropiación del direccionamiento.	A.1.3 La institución invita a la comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia que faciliten el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población.
A.2 Gerencia estratégica	A.2.1 Liderazgo.	A.2.1 La institución tiene como política involucrar a su comunidad educativa en la evaluación y el diseño de propuestas para calificar el aprendizaje, la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia.
	A.2.2 Articulación de planes, proyectos y acciones.	A.2.2 La institución educativa articula en el PEI los planes, programas y proyectos nacionales, regionales y locales referidos a la atención a la diversidad.

	<p>A.2.3 Estrategia pedagógica.</p>	<p>A.2.3 La institución se caracteriza por dar una respuesta educativa plural, diversificada y flexible para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes.</p>
	<p>A.2.4 Uso de información interna y externa para la toma de decisiones.</p>	<p>A.2.4 La institución educativa utiliza los resultados del Índice de Inclusión para realizar acciones de mejoramiento.</p> <p>A.2.4 La institución educativa da a conocer los resultados del Índice de Inclusión a las familias y a los estudiantes.</p>
	<p>A.2.5 Seguimiento y autoevaluación.</p>	<p>A.2.5 La institución educativa revisa periódicamente las acciones para la inclusión definidas en el plan de mejoramiento, analizando los resultados y el impacto de su gestión.</p>
<p>A.3 Gobierno escolar</p>	<p>A.3.1 Consejo Directivo.</p>	<p>A.3.1 En la institución educativa el Consejo Directivo define las políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento.</p> <p>A.3.1 En la institución el Consejo Directivo escribe y vigila las formas en que debe hacerse la atención educativa para todos sus estudiantes.</p>
	<p>A.3.2 Consejo Académico.</p>	<p>A.3.2 En la institución, el Consejo Académico orienta la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de todos los estudiantes.</p> <p>A.3.2 En la institución educativa, el Consejo Académico explica diferentes formas de enseñanza y de comunicarse con palabras, gestos, señas y dibujos, que permitan a todos los estudiantes aprender.</p>
	<p>A.3.3 Comité de Evaluación y Promoción.</p>	<p>A.3.3 En la institución educativa el Comité de Evaluación y Promoción asesora a los docentes en el proceso de evaluación y promoción flexible, para dar respuesta a las características personales, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante.</p> <p>A.3.3 En la institución educativa el Comité de Evaluación y Promoción explica diferentes formas de evaluar, de manera escrita, oral, gestual y con dibujos; y tiene en cuenta la edad, los logros, la motivación y las posibilidades de cada estudiante.</p>

	A.3.4 Comité de Convivencia.	<p>A.3.4 En la institución el Comité de Convivencia asesora a la comunidad educativa en la implementación de estrategias y mecanismos para promover el respeto por la diversidad.</p> <p>A.3.4 En la institución educativa el Comité de Convivencia realiza actividades que permiten disminuir las expulsiones por indisciplina.</p>
	A.3.5 Consejo Estudiantil.	A.3.5 En la institución educativa se realiza la elección del Consejo Estudiantil con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.
	A.3.6 Personero Estudiantil.	A.3.6 En la institución educativa se realiza la elección del Personero con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.
A.4 Cultura Institucional	A.4.1 Mecanismos de comunicación.	<p>A.4.1 La institución educativa utiliza medios de comunicación eficiente y comprensible para todos con el fin de dar a conocer sus procesos de gestión.</p> <p>A.4.1 La institución educativa emplea diferentes medios para informar, actualizar y motivar a los integrantes de su comunidad utilizando murales, boletines, carteleras, afiches, reuniones, comprensibles para todos.</p>
	A.4.2 Trabajo en equipo.	A.4.2 En la institución los integrantes de la comunidad educativa colaboran entre sí para facilitar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos.
	A.4.3 Reconocimiento de logros.	<p>A.4.3 La institución desarrolla políticas de reconocimiento y estímulos a los integrantes de su comunidad educativa que lideren acciones inclusivas.</p> <p>A.4.3 En la institución educativa se reconoce y estimula a los estudiantes que apoyan a sus compañeros en el aprendizaje, la participación y la convivencia.</p>
	A.4.4 Identificación y divulgación de buenas prácticas.	<p>A.4.4 La institución educativa realiza acciones para identificar y divulgar experiencias significativas que sirvan de modelo para la atención a la diversidad.</p> <p>A.4.4 La institución educativa da a conocer experiencias importantes que sirvan para mejorar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos.</p>
A.5 Clima escolar	A.5.1 Pertenencia y participación.	A.5.1 En la institución las familias y los estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad

		educativa donde se promueve el respeto y valoración por la diversidad.
	A.5.2 Ambiente físico.	A.5.2 La institución educativa realiza acciones para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.
	A.5.3 Inducción a los nuevos estudiantes.	A.5.3 La institución educativa explica a estudiantes y familias sus características, funcionamiento y normas de convivencia para que todos se sientan bienvenidos.
	A.5.4 Motivación hacia el aprendizaje.	A.5.4 La institución educativa realiza acciones para que los estudiantes se motiven por aprender, teniendo en cuenta sus habilidades e intereses.
	A.5.5 Manual de convivencia.	A.5.5 En la institución educativa el manual de convivencia orienta y promueve el respeto y la valoración de la diversidad que se presenta en su comunidad.
	A.5.6 Actividades extracurriculares.	A.5.6 En la institución educativa todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en actividades complementarias y extracurriculares que posibilitan el desarrollo de habilidades e intereses.
	A.5.7 Bienestar estudiantil.	A.5.7 En la institución educativa los servicios de bienestar se ofrecen a los estudiantes que más lo requieren.
	A.5.8 Manejo de conflictos y casos difíciles.	A.5.8 En la institución educativa cuando los estudiantes tienen problemas se les escucha, se les ayuda a solucionarlos y se les enseña a mejorar su comportamiento.
A.6 Relaciones con el entorno	A.6.1 Padres de familia.	<p>A.6.1 La institución educativa desarrolla estrategias para conocer el entorno familiar de los estudiantes, con el fin de apoyarlos en la eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia.</p> <p>A.6.1 La institución educativa realiza actividades para conocer las condiciones de la familia y ayudarla a resolver sus problemas.</p>
	A.6.2 Autoridades educativas.	A.6.2 La institución educativa desarrolla estrategias que le permiten vincularse a redes locales y regionales de la política social.
	A.6.3 Otras instituciones.	<p>A.6.3 La institución educativa intercambia recursos y servicios con otras instituciones para fortalecer el desarrollo de acciones inclusivas.</p> <p>A.6.3 La institución educativa aprovecha y da a conocer los recursos existentes en la comunidad para facilitar</p>

		su desarrollo y la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.
	A.6.4 Sector productivo.	A.6.4 La institución educativa establece alianzas con el sector productivo para fortalecer la propuesta educativa inclusiva y la proyección de los estudiantes al mundo laboral.

Tomado de Guía 34 MEN (Índice de inclusión) (p. 15-19)

Tabla 5.

Tabla de análisis área B. Gestión académica

PROCESOS	COMPONENTES	DESCRIPTORES
B.1 Diseño pedagógico (curricular)	B.1.1 Plan de estudios.	B.1.1 La institución educativa revisa permanentemente su plan de estudios para realizar los ajustes pertinentes que permitan hacerlo accesible a todos los estudiantes.
	B.1.2 Enfoque metodológico.	B.1.2 En la institución educativa el enfoque metodológico permite que cada estudiante aprenda colaborativamente , teniendo en cuenta sus características, estilos y ritmos de aprendizaje.
	B.1.3 Recursos para el aprendizaje.	B.1.3 En la institución educativa existe una política que orienta el procedimiento para identificar los recursos requeridos por todos los estudiantes, y por algunos que presentan necesidades específicas.
	B.1.4 Jornada escolar.	B.1.4 En la institución educativa la distribución de tiempos en la jornada escolar se revisa y ajusta por los docentes para atender a las necesidades de los estudiantes, como: adaptación, alimentación, aprendizaje, entre otras, de cada uno de los estudiantes.
	B.1.5 Evaluación.	B.1.5 En la institución educativa las prácticas de evaluación se caracterizan por ser flexibles y responden a diferentes necesidades de los estudiantes, como: características comunicativas, ritmos y estilos de aprendizaje, tiempos de atención y fatiga, entre otros.
B.2 Prácticas pedagógicas	B.2.1 Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales.	B.2.1 En la institución educativa los docentes implementan diferentes opciones de en didácticas flexibles para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades.
	B.2.2 Estrategias para las tareas escolares.	B.2.2 En la institución educativa los docentes diseñan tareas escolares de acuerdo con las características de aprendizaje y necesidades de cada uno de sus estudiantes. B.2.2 En la institución educativa los estudiantes pueden elegir tareas de su agrado que les ayuden a reforzar sus habilidades y conocimientos.

	<p>B.2.3 Uso articulado de los recursos para el aprendizaje.</p>	<p>B.2.3 La institución educativa facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.</p>
	<p>B.2.4 Uso de los tiempos para el aprendizaje.</p>	<p>B.2.4 En la institución educativa los docentes ajustan su práctica pedagógica al ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.</p> <p>B.2.4 En la institución educativa los docentes realizan actividades para los estudiantes que aprenden rápido y para quienes necesitan más tiempo.</p>
<p>B.3 Gestión de aula</p>	<p>B.3.1 Relación pedagógica.</p>	<p>B.3.1 En la institución educativa la relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en una comunicación respetuosa y amable.</p>
	<p>B.3.2 Planeación del aula.</p>	<p>B.3.2 En la institución educativa la planeación y el desarrollo de las clases responden a los intereses y necesidades de cada uno de los estudiantes.</p> <p>B.3.2 En la institución educativa las actividades realizadas en clase las entienden y disfrutan todos los estudiantes.</p>
	<p>B.3.3 Estilo pedagógico.</p>	<p>B.3.3 En la institución educativa se involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje permitiéndoles participar en la elección de temas, actividades de clase y opciones de evaluación.</p> <p>B.3.3 En la institución educativa los estudiantes participan en la elección de temas, actividades de clase y formas de evaluación.</p>
	<p>B.3.4 Evaluación en el aula.</p>	<p>B.3.4 En la institución educativa las diferentes estrategias de evaluación son objeto de análisis continuo que permite al docente generar acciones correctivas cuando el estudiante, cualquiera que sea su condición, no está logrando el desempeño esperado.</p> <p>B.3.4 En la institución educativa los docentes utilizan diferentes maneras de evaluar, como: juegos, dibujos, exámenes orales y escritos, para que todos los estudiantes demuestren lo que han aprendido.</p>
<p>B.4 Seguimiento académico</p>	<p>B.4.1 Seguimiento de resultados académicos.</p>	<p>B.4.1 En la institución educativa se definen mecanismos de seguimiento a las prácticas pedagógicas inclusivas para conocer sus resultados y el impacto de éstos en el desempeño académico de los estudiantes.</p>

		<p>B.4.1 La institución educativa hace reuniones con familias y estudiantes para compartir los cambios realizados en las clases, las evaluaciones y las tareas.</p>
	<p>B.4.2 Uso pedagógico de la evaluación externa.</p>	<p>B.4.2 En la institución educativa se analizan los resultados de las pruebas externas (SABER, ICFES, ECAES) para evaluar el impacto de las acciones internas que permiten minimizar las barreras para el aprendizaje de la población en situación de vulnerabilidad.</p> <p>B.4.2 La institución educativa comparte con familias y estudiantes los resultados de las pruebas (SABER, ICFES, ECAES) para tomar decisiones que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.</p>
	<p>B.4.3 Seguimiento a la asistencia.</p>	<p>B.4.3 La institución educativa realiza acciones que disminuyen las barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia, cuando afectan la permanencia de los estudiantes.</p> <p>B.4.3 En la institución educativa se realizan acciones para garantizar la permanencia de todos estudiantes.</p>
	<p>B.4.4 Actividades de recuperación.</p>	<p>B.4.4 En la institución educativa los docentes y el comité de evaluación y promoción analizan los casos de los estudiantes que requieren actividades de recuperación, para determinar las acciones correctivas y preventivas pertinentes.</p> <p>B.4.4 En la institución educativa los docentes acompañan a los estudiantes en la realización de las actividades de recuperación, brindándoles los apoyos que requieren.</p>
	<p>B.4.5 Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje.</p>	<p>B.4.5 En la institución educativa los servicios o profesionales de apoyo se coordinan para fortalecer las acciones inclusivas con la comunidad educativa.</p> <p>B.4.5 En la institución educativa los estudiantes reciben las ayudas necesarias para aprender y socializarse.</p>
	<p>B.4.6 Seguimiento a los egresados.</p>	<p>B.4.6 La institución educativa facilita a los egresados que presentaron situación de vulnerabilidad, la transición a la educación superior o formación para el trabajo y el desarrollo humano.</p>

Tomado de Guía 34 MEN (Índice de inclusión) (p. 19-23)

Tabla 6.

Tabla de análisis área C. Gestión administrativa

PROCESOS	COMPONENTES	DESCRIPTORES
C.1 Apoyo a la gestión académica	C.1.1 Proceso de matrícula.	C.1.1 La institución educativa presenta alternativas de ingreso a la población en situación de desplazamiento, desastre o

		abandono y que no tienen la documentación completa requerida para legalizar el proceso.
	C.1.2 Archivo académico.	C.1.2 La institución educativa tiene registros en su archivo académico que permitan certificar las competencias a los estudiantes en el momento que los requiera.
	C.1.3 Boletines de calificaciones.	C.1.3 La institución educativa realiza procesos de registro sistemático de los logros de aquellos estudiantes que requieren flexibilización curricular.
C.2 Administración de la planta física y de los recursos	C.2.1 Mantenimiento de la planta física.	C.2.2 La institución educativa conoce y cumple con la normatividad del país sobre accesibilidad física.
	C.2.2 Programa para la adecuación y el embellecimiento de la planta física.	
	C.2.3 Seguimiento al uso de espacios.	C.2.3 La institución educativa tiene una política para asignar el uso de los espacios de manera equitativa para todos los estudiantes, haciendo seguimiento a su cumplimiento.
	C.2.4 Adquisición de los recursos para el aprendizaje.	C.2.6 En la institución educativa la adquisición, dotación y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje se realiza de manera equitativa , teniendo en cuenta las necesidades grupales e individuales.
	C.2.5 Suministros y dotación.	
	C.2.6 Mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje.	
	C.2.7 Seguridad y protección.	C.2.7 La institución educativa tiene una política para prevenir los riesgos de accidentes de los estudiantes que presentan limitaciones físicas, enfermedades o barreras culturales.
C.3 Administración de Servicios Complementarios	C.3.1 Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud (enfermería, odontología, psicología).	C.3.1 En la institución educativa los servicios complementarios (transporte, alimentación, salud) que se ofrecen, satisfacen las necesidades de los estudiantes que más lo requieren.
C.4 Talento humano	C.4.1 Perfiles.	C.4.1 En la institución educativa el personal que labora responde al perfil definido para atender las características y necesidades de su población.
	C.4.2 Inducción.	C.4.2 En la institución educativa el programa de inducción para todas las personas que llegan a la institución incluye acciones de sensibilización que los orientan en la comprensión y el respeto por la diferencia del ser humano.

	C.4.3 Formación y capacitación.	C.4.3 En la institución educativa el programa de formación y capacitación para el personal de la institución incluye propuestas innovadoras que respondan a las necesidades y demandas específicas de la atención a la diversidad de los estudiantes.
	C.4.4 Asignación académica.	C.4.4 En la institución educativa la asignación académica se realiza de manera equitativa en coherencia con los perfiles y fortalezas de los docentes y las demandas de atención a la diversidad de los estudiantes.
	C.4.5 Pertenencia del personal vinculado.	C.4.5 En la institución los integrantes de la comunidad educativa se identifican y comparten la filosofía, los principios, valores y objetivos de la educación inclusiva.
	C.4.6 Evaluación del desempeño.	C.4.6 En la institución educativa la evaluación de desempeño de los directivos, administrativos y docentes incluye las innovaciones para fortalecer la atención a la diversidad.
	C.4.7 Estímulos.	C.4.7 En la institución educativa se reconocen y estimulan los valores y las habilidades sociales, artísticas, deportivas y de aprendizaje de todos los integrantes de la comunidad educativa.
	C.4.8 Apoyo a la investigación.	C.4.8 La institución educativa tiene una política que promueve la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad.
	C.4.9 Convivencia y manejo de conflictos.	C.4.9 La institución educativa desarrolla estrategias de formación en habilidades de trabajo colaborativo y resolución de conflictos, para favorecer la convivencia y el clima laboral.
	C.4.10 Bienestar del talento humano.	C.4.10 En la institución educativa los servicios de bienestar de la institución se prestan teniendo en cuenta las necesidades de todo su personal.
C.5 Apoyo financiero y contable.	C.5.1 Presupuesto anual de FDE.	C.5.2 La institución educativa tiene una política de destinación de recursos financieros para atender a la población en situación de vulnerabilidad.
	C.5.2 Contabilidad.	
	C.5.3 Ingresos y gastos.	
	C.5.4 Control fiscal.	

Tomado de Guía 34 MEN (Índice de inclusión) (p. 23-25)

Tabla 7.

Tabla de análisis área D. Gestión de la comunidad

PROCESOS	COMPONENTES	DESCRIPTORES
D.1 Inclusión	D.1.1 Proyecto de vida.	D.1.1 La institución educativa durante todo el proceso de formación ayuda a cada uno de los estudiantes a conocerse a sí mismo, para elaborar y desarrollar su proyecto de vida.
D.2 Proyección a la comunidad	D.2.1 Escuela de padres.	D.2.1 La institución educativa en su escuela de padres desarrolla temas y actividades relacionadas con valores inclusivos como: equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, respeto por la diferencia, cooperación y solidaridad.
	D.2.2 Oferta de servicios a la comunidad.	D.2.2 La institución educativa realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad.
	D.2.3 Servicio Social estudiantil.	D.2.3 En la institución educativa el programa de servicio social desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten.
D.3 Participación y convivencia	D.3.1 Participación de los estudiantes.	D.3.1 En la institución educativa los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen la oportunidad de representar la institución y participar en actividades culturales, recreativas deportivas y académicas que se realizan en la institución.
	D.3.2 Asamblea y Consejo de los padres de familia.	D.3.2 En la institución educativa la Asamblea y Consejo de padres cuentan con la participación de familias de estudiantes en situación de vulnerabilidad, que aportan a la evaluación y definición de acciones inclusivas.
	D.3.3 Participación de los padres de familia.	D.3.3 En la institución educativa se desarrollan propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas.
D.4 Prevención de riesgos	D.4.1 Prevención de riesgos físicos.	D.4.1 En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para cada uno de los estudiantes con el fin de prevenir accidentes y enfermedades.
	D.4.2 Prevención de riesgos psicosociales.	D.4.2 En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para prevenir la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a los estudiantes.
	D.4.3 Programas de seguridad.	D.4.3 En la institución educativa se realizan actividades de entrenamiento para que todas las personas, incluso las que presentan limitaciones, aprendan qué hacer en caso de desastres, como: incendios, terremotos, inundación, entre otros.

Tomado de Guía 34 MEN (Índice de inclusión) (p. 26)

3.4.2. Caracterización sociodemográfica

Se realizar una Caracterización sociodemográfica de los niños con discapacidad cognitiva que se encuentran dentro del programa de inclusión con el fin de reconocer sus características, necesidades y oportunidades; con el fin de encontrar los elementos necesarios para la elaboración de un plan de acción acorde a el contexto de esta población, esto se realiza con un análisis documental de las hojas de matrícula institucionales (caracterización de la población)

3.5. RUTA METODOLOGICA

3.5.1. Análisis contextual de la institución Carlos Arturo Torres

Se realiza un estudio del contexto institucional, reconociendo en los documentos institucionales las características del colegio, su historia programas, proyectos, los elementos de la cultura institucional, del clima escolar y en general el ambiente escolar; de acuerdo a ello se realizara una barrido de cuáles serían las problemáticas encontradas de acuerdo a dicha caracterización, encontrando como uno de las variables más interesantes de la cultura institucional, la debilidad en los procesos de inclusión.

3.5.2. Construcción del Marco Conceptual

Se estructura el marco teórico, a partir de la pregunta de investigación encontrando dos variables de importancia; por un lado *el ethos institucional* que se aborda desde el concepto mismo de ethos en su esencia antropológica, así mismo el desarrollo de los conceptos de virtudes sociales y cualidades de la profesión asistencial; en la segunda variable *cultura institucional inclusiva* se revisan los conceptos de cultura, institución educativa, cultura escolar para llegar al concepto principal de cultura escolar inclusiva.

3.5.3. Caracterización de la población de inclusión

Para conocer en profundidad la población de inclusión que actualmente se tienen en la institución, se tomaron las hojas de vida de los estudiantes para realizar un análisis sociodemográfico y de esta manera ajustar el plan de acción con un conocimiento previo de los estudiantes, sobre todo en edades, condiciones sociales, familiares y culturales que se encuentran en el contexto de estos niños.

3.5.4. Exploración del instrumento de análisis

Al realizar la revisión bibliográfica del concepto de cultura escolar inclusiva, se da lugar al reconocimiento del instrumento que contiene todos los elementos pertinentes para abordar el desarrollo de prácticas culturales de inclusión, aplicado ya en varios países y adaptado por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia; por lo cual se retoma para este estudio teniendo en cuenta que es un instrumento muy pertinente y completo en el momento de reconocer fortalezas y debilidades en el programa de inclusión educativa en la institución.

3.5.5. Población de estudio, aplicación del instrumento, y tabulación de datos.

Teniendo en cuenta que la mayor parte de estudiantes incluidos se encuentran en bachillerato de educación básica y media, determinamos el índice basados en dicha población estudiantil que se aproxima a los 330 estudiantes, 180 padres, 30 docentes, 5 profesionales de apoyo, 3 directivos docentes y 4 administrativos.

Posteriormente el instrumento se aplicó a una muestra de la jornada tarde de 46 padres de familia, a 20 estudiantes de inclusión de 6 a 11 y a una muestra de 50 estudiantes que no son incluidos, y a 31 docentes. La muestra se tabulo en archivos Excel que hacen parte del instrumento y que fueron proporcionados por el Ministerio de Educación en su página web, los cuales arrojaron todos los estadígrafos estadísticos, sin embargo como el análisis que se realiza en este estudio es de corte cualitativo solo se tomó como referencia el promedio, y el coeficiente de variación para determinar en una visión global la dispersión de los datos.

3.5.6. Análisis de Resultados

Para realizar el análisis de resultados se toman en principio como referencia las tablas de interpretación suministradas por el instrumento, estableciendo cuales con las mayores fortalezas y cuales las principales dificultades, primero analizando coeficientes de variación y finalmente revisando los índices resultantes por cada área de gestión; es importante aclarar que los datos se analizar individualmente e cada estamento de la comunidad; es decir una interpretación para padres, una para estudiantes y una para directivos y docentes; puesto que el instrumento lo sugiere de esa manera. El índice de 0 -4 que es el corte cuantitativo de este instrumento solo se toma como referencia para establecer fortalezas y debilidades y a partir de ello establecer medidas de mejoramiento que puedan mejorar significativamente la cultura escolar inclusiva configurando un

nuevo ethos institucional en base al desarrollo de virtudes sociales y cualidades de la profesión asistencial.

3.5.7. Elaboración del plan de acción

Para realizar la formulación del plan de acción, se presenta un consolidado de los componentes dentro de los procesos en cada área de gestión que obtuvieron los resultados más bajos, en este caso inferiores al 2,79 que de acuerdo a la tabla de interpretación propuesta en el instrumento, indican practicas inclusivas débiles y de mayor compromiso de mejoramiento; a partir de allí se construye una matriz que involucra los elementos del ethos institucional (Cualidades éticas de la profesión asistencial y virtudes sociales) y su posible impacto en el fortalecimiento de la cultura escolar inclusiva.

CAPITULO 4 RESULTADOS Y ANALISIS

4.1. DATOS Y RESULTADOS

4.1.1. Análisis sociodemográfico

La institución educativa Carlos Arturo Torres, recibe niños con déficit cognitivo entre leve y moderado; los estudiantes con discapacidad cognitiva moderada se encuentran en aulas diferenciales (Sede B) que permiten la asociación en pequeños grupos de 15 estudiantes, que permiten una educación especial con un enfoque personalizado; por otra parte la discapacidad cognitiva leve está incluida al aula regular en la Sede A, enfocando la acción educativa hacia las adecuaciones curriculares que permitan el desarrollo educativo del niño dentro de un contexto de niños con capacidades promedio.

Para efectos de este estudio se trabajó con 40 estudiantes con discapacidad cognitiva de la jornada tarde de bachillerato, para lo cual se revisó la hoja de vida de los estudiantes, al igual que su diagnóstico con el fin de conocer la población estudio y su contexto social; es así que se encontraron los siguientes hallazgos:

En cuanto a genero encontró que el 80% son niños y el 20% niñas; los niños se encuentran en edades cronológicas entre los 15 a los 18 años, lo cual indica una condición de extraedad en un 65% de los casos, con respecto a la edad promedio de los compañeros de curso.

Por otra parte los diagnósticos muestran lo siguiente; un 90 % de esta población presentan déficit cognitivo leve y el 10% son limítrofes, es decir están entre leve y moderado; de estos estudiantes un 20% presentan trastornos de hiperactividad (TDH en adelante), y el 10% trastornos de conducta graves con asociación de problemáticas sicosociales.

En cuanto al estrato se observa un 70% estrato 1 y 2, y el 30 % restante de estrato 3; en ese sentido se cuenta con un 65% de estudiantes que residen fueran del sector en barrios de la localidad en su mayoría, pero que presentan grandes distancias en sus desplazamientos por ser sectores lejanos (patio bonito, alquería, bosa y Soacha); el otro 35% residen cerca de la institución en barrios aledaños (Nueva delicias, san Andrés, Villanueva y Nueva York).

Por ultimo su entorno familiar es complejo; el 50% presentan familias recompuestas; 30% son madres solteras y el 20% son familia nuclear; el nivel económico en un 95% equivale a ingresos entre 1 y 2 salarios mínimos, el 10% tienen casa propia y el resto viven en arriendo en casas multifamiliares; de aquí que estos estudiantes presenten pocas posibilidades de recreación, deporte y salidas familiares; por lo cual son niños que presentan abandono y pocas posibilidades de un proceso de sociabilidad.

4.1.2. Análisis del índice de inclusión

Se aplicó el cuestionario (Anexo 1 y 2) a una muestra de 70 estudiantes de bachillerato, 46 padres de familia y 31 docentes y directivos docentes que implica una muestra del 20%

De acuerdo a ello la Guía del MEN que referencia el instrumento de Índice de Inclusión propone la siguiente interpretación; partiendo de un análisis particular de cada proceso y componente así:

Tabla 5.

Cuadro para la interpretación de resultados en los procesos y áreas de gestión.

RANGO DEL INDICE ENCONTRADO	BASES DE INTERPRETACIÓN
0.0-0.99	Los resultados del Índice en este rango indican que no se desarrollan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión.

1.0-1.99	Los resultados del Índice en este rango indican que la comunidad educativa desconoce las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad, en el proceso o área de gestión.
2.0-2.79	Los resultados del Índice en este rango indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.
2.8-3.49	Los resultados del Índice en este rango indican que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión y son conocidas por todos los integrantes de la comunidad educativa.
3.5-4.0	Los resultados del Índice en este rango indican una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, en el proceso o área de gestión y la usa para aportar al desarrollo institucional.

Tomado de Guía 34 MEN (Índice de inclusión) p. 28

Tabla 6.

Cuadro para la interpretación de resultados, índice global.

RANGO DEL INDICE ENCONTRADO	BASE DE INTERPRETACIÓN
0 - 0.99	Los resultados del Índice en este rango indican que en la institución no se formulan políticas ni se desarrollan acciones que favorezcan las prácticas inclusivas para la atención a la diversidad.
1 -1.99	Los resultados del Índice en este rango significan que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.
2.0 -2.79	Los resultados del Índice en este rango indican que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.
2.8 - 3.49	El resultado del Índice en este rango significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.
3.50 - 4	El resultado del Índice en este rango evidencia una cultura institucional caracterizada por buenas prácticas inclusivas, el trabajo colaborativo, la pertenencia a redes de apoyo y por ser centro de referencia para la atención a la diversidad; además el plan de desarrollo institucional está articulado con el de la entidad territorial.

Tomado de Guía 34 MEN (Índice de inclusión) p. 29

En cada uno de los componentes del índice de inclusión se evalúan las percepciones que presenta la comunidad educativa con respecto a las prácticas inclusivas dentro de la cultura escolar desde cada área de gestión, propiciando un análisis acerca del grado de apropiación y conocimiento que cada proceso desarrollo institucionalmente, entonces se analiza, si se conoce y/o se hace; o si el proceso se desconoce y/o no se hace; de igual manera si el proceso tiene un reconocimiento, seguimiento, evaluación y retroalimentación; este proceso se evalua de manera independiente con cada dependencia (estudiantes, padres, directivos y docentes), lo cual permitirá evidenciar el contraste de opiniones y necesidades percibidas por cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

Para el análisis inicial, se comienza revisando los coeficientes de variación antes que el índice resultante, para visualizar el grado de dispersión y confiabilidad de los datos en general así:

4.1.3. Análisis de resultados en torno al coeficiente de variación en la aplicación del índice de inclusión

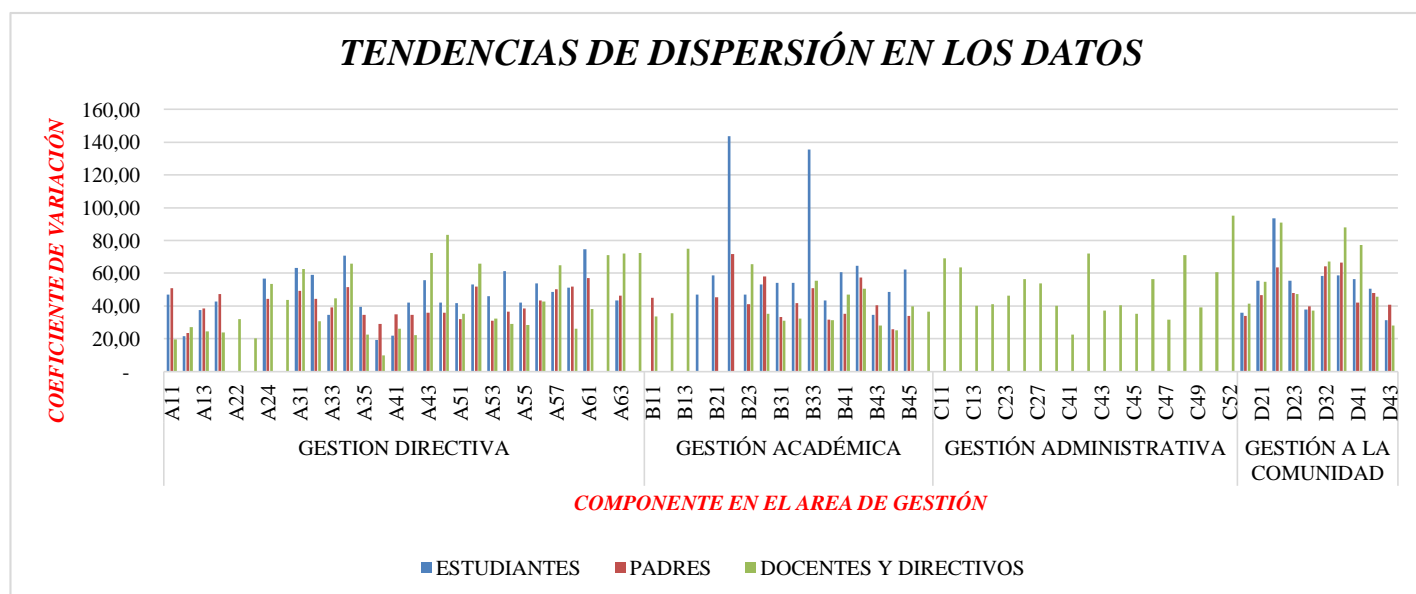


Figura 1. Coeficientes de variación en las diferentes áreas de gestión

Se resalta en principio el resumen de los distintos coeficientes de variación que permite examinar la precisión de los datos y la calidad de las estimaciones y percepciones de los encuestados.

De acuerdo al DANE (2005)

“el coeficiente de variación es una calificación que permite a los usuarios evaluar la calidad estadística de las estimaciones. Para la muestra cocensal se considera que una estimación con un coeficiente de variación: Hasta del 7%, es precisa; Entre el 8 y el 14% significa que existe una precisión aceptable; Entre el 15% y 20% precisión regular y por lo tanto se debe utilizar con precaución y mayor del 20% indica que la estimación es poco precisa y por lo tanto se recomienda utilizarla sólo con fines descriptivos (tendencias no niveles)” (p.5).

En el grafico se muestran en gran medida coeficientes de variación mayores al 20%, lo cual nos permite ver la dispersión de las percepciones que tiene la comunidad educativa frente a los procesos inclusivos dentro de las prácticas escolares, lo cual indica un alto grado de desconocimiento de procesos, de poca apropiación de los elementos y procesos inclusivos, lo cual impacta considerablemente la cultura escolar inclusiva que se percibe pero tiene un bajo nivel de apropiación y de aceptación, esto indica que no se evidencia un ethos institucional frente a la cultura escolar inclusiva, ya que dentro las prácticas se desarrollan más por obligación que por apropiación.

Este alto coeficiente de variación se evidencia en cada proceso del índice de inclusión así:

Percepciones de estudiantes: Los resultados resumidos a continuación muestran la tendencia de los coeficientes de variación frente a las percepciones de los estudiantes en los diferentes componentes de las áreas de gestión, resaltando en cada área los porcentajes más altos que implican debilidades altas en el desarrollo de las prácticas inclusivas que evalúan dichos componentes.

Es así que, en los procesos A que involucran la percepción de gestión directiva, se puede analizar una tendencia del 40% hasta el 70% en la mayoría de los componentes, algunos de ellos superan estos porcentajes, tales como los componentes A61 el cual que puntea con un 74%; dicho componente evalúa las percepciones de las acciones de la institución frente al conocimiento y apoyo que se le brinda a las familias de los estudiantes de inclusión para superar las barreras de

aprendizaje y apoyarlas en la superación de problemas; así mismo el componente A34 con un 71%, este componente evalúa las acciones del comité de convivencia en la implementación de estrategias para la promoción de la diversidad; en tercer lugar el componente A31 con un 63% que evalúa las políticas que tiene promueva el consejo directivo para la atención a la diversidad, y por último, el componente A54 que evalúa las motivaciones que la institución brinda a los estudiantes en términos de su diversidad para promover el interés por aprender.

En cuanto a los procesos B que involucran las percepciones en términos de la gestión académica se evidencian coeficientes de variación un poco menores, en términos generales que se dan entre el 40% y el 60%; de igual manera existen componentes con altísimos porcentajes que puntúan así: El componente B22 con un 144 %, una cifra bastante alta que evalúa directamente las prácticas inclusivas de los docentes en términos del diseño de tareas acordes a las necesidades de los estudiantes, a la participación de los mismos en el diseño de dichas tareas que les permitan contribuir al refuerzo de habilidades y conocimientos propios de cada área; en seguida el componentes B33 con un 135% que evalúa la percepción de los estudiantes en la participación frente a la elección de temáticas y opciones de evaluación, por lo cual se puede ver que los estudiantes no se sienten participes de su propio proceso educativo por lo cual podría deducirse que se sienten excluidos en su propio proceso evaluativo, en tercer lugar se presenta en el componente B45 un 64%, en este componente se evalúa la percepción de los estudiantes frente a l apoyo que la institución brinda a los estudiantes con dificultades de aprendizaje en términos de fortalecer desde los equipos de apoyo las acciones inclusivas de la comunidad, el proceso de socialización y aprendizaje de este tipo de población; por último, el componente B42 con un 62% que evalúa las acciones internas para aprovechar los resultados de las pruebas externas en minimizar las barreras de aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad.

Así mismo, en los procesos D que abordan las prácticas de Gestión a la comunidad se evidencia las siguientes tendencias: La mayoría de componentes presentan coeficientes de variación entre el 30% y el 50%, sin embargo el componente D22 tiene un porcentaje del 93% que evalúa la percepción de los estudiantes con respecto a las actividades culturales, recreativas y académicas que se realizan con las personas del sector para promover la inclusión en la comunidad.

Por último, es fundamental resaltar una gran debilidad en las percepciones de los estudiantes frente a los procesos inclusivos que determina la institución educativa; en general los

altos coeficientes de variación indican el vago conocimiento y reconocimiento que en la comunidad de estudiantes perciben con respecto a la inclusión, las áreas de mayor afectación son la gestión académica y la gestión a la comunidad, sin desconocer que las tendencias son muy similares en las cuatro áreas de gestión.

Percepción de padres de familia: En cuanto a las percepciones de los padres de familia se evidencian coeficientes un poco menores, sin desconocer que siguen siendo altos, lo indica un desconocimiento de los procesos en el ámbito de la inclusión y sus prácticas; de tal modo que desde cada área de gestión se puede analizar lo siguiente:

En los procesos A que evalúan la gestión directiva, se muestran porcentajes entre el 30% y 40% en la mayoría de respuestas, sin embargo puntúan las siguientes; nuevamente el componente A6 que define las relaciones con el entorno, en su componente A61 con un 57% el cual evalúa las estrategias que la institución desarrolla para conocer el entorno familiar de los estudiantes con el fin de dar apoyo para superar barreras de aprendizaje, participación y convivencia; en segundo y tercer lugar se encuentra el proceso A5 que define el clima escolar, en su componente A58 con un 53% el cual evalúa la capacidad de escucha que brinda la institución a los estudiantes, ayudándoles a superar sus problemas y enseñándoles a mejorar su comportamiento; el componente A52 con el 52% que evalúa el clima escolar desde la realización de acciones para que las personas que las personas de acuerdo a su condición puedan desplazarse por las instalaciones del colegio.

Con respecto a los procesos B de la Gestión académica, los componentes en su mayoría presentan coeficientes entre el 30 % al 50%, un poco más bajos que en las percepciones de los estudiantes; sin embargo dentro de los procesos B2 que involucran las prácticas pedagógicas existe una coincidencia con las de los estudiantes presentándose en el componente B22 un alto coeficiente del 72% que permite evidenciar nuevamente la gran debilidad en la participación del diseño y elección de tareas escolares que permitan a los estudiantes reforzar sus habilidades y conocimientos; en este mismo proceso se encuentra un porcentaje del 58% en el componente B24 que evalúa los ajustes que realizan los docentes en su práctica pedagógica a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad, realizando así actividades para que los estudiantes aprendan más rápido y dando los tiempos necesarios para aquellos que tienen mayor dificultad de aprender; y por último el proceso B4 que aborda el seguimiento académico en su componente B42 en el componente B42 presenta un 57% y coincide con uno de los coeficientes

de variación más altos de los estudiantes reforzando la debilidad existente en el uso de pruebas externas para potenciar los aprendizajes, incluidos los niños con discapacidad cognitiva

Por último el análisis de los coeficientes de los procesos D en Gestión a la comunidad son un poco más altos con respecto a la percepción de los estudiantes, la mayoría de componentes oscilan entre el 30 y 50%, destacando algunos muy altos que tales como el proceso D3 que referencia la participación y la convivencia en sus componentes D33 con un 66% el cual evalúa los programas que tiene la institución para apoyo a las familias en el desarrollo de competencias colaborativas; así mismo el componente D32 con un 64% que evalúa la participación de las familias de los estudiantes con discapacidad en las asambleas y consejo de padres.

En conclusión, se puede observar una baja percepción positiva de los padres de familia por las prácticas inclusivas que define la institución educativa, evidenciando mayor dispersión en términos de la gestión a la comunidad, ya que no perciben que exista un apoyo y participación activa de la familia en los procesos inclusivos institucionales.

Percepción de directivos y docentes: Los directivos y docentes tienen en algunos de sus procesos coeficientes de variación más bajos, lo cual indica un mayor conocimiento y apropiación; sin embargo ninguno es menor al 7% que sería el coeficiente ideal y algunos superan el 70% el cual es bastante alto. De esta manera se analiza cada área de gestión el coeficiente de variación así:

En los procesos A de Gestión Directiva existen coeficientes entre un 20% a un 70% lo cual indica un rango bastante disperso; en este sentido se evidencian percepciones más aterrizadas en componentes A11 con un 19% lo cual indica que la institución tiene aceptación en los procesos de matrícula y admisión de estudiantes con discapacidad cognitiva; otra fortaleza importante se da en el componente A36 con un 10% de coeficiente de variación que admite la elección del personero sin ninguna discriminación, ello muestra que la institución es capaz de aceptar a cualquier estudiantes que quiera promover liderazgo, independientemente de su condición de discapacidad; sin embargo se presentan también coeficientes muy altos, tales como el componente A63 con un coeficiente de 72%, el cual evalúa la divulgación de los recursos educativos que facilitan el desarrollo y la participación de todos los estudiantes sin discriminación, así mismo el componente A64 con un 72% y que evalúa las alianzas con el sector productivo que fortalezcan la educación

inclusiva y por último el A43 con un 71% que evalúa el reconocimiento y estímulos a los integrantes de la comunidad educativa que lideran acciones inclusivas.

En cuanto a los procesos B que abordan la gestión académica, los porcentajes oscilan entre un 30% a un 40% exceptuando los componentes B23 con un 65% y que aborda los recursos que proporciona la institución a los estudiantes incluidos para la vida y el trabajo; el componente B33 que nuevamente se relaciona con la participación de los estudiantes en la elección de temáticas, actividades de clase y opciones de evaluación; por último nuevamente el componente B42 con un 50% que aborda la socialización de pruebas externas con padres y familias para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. En este componente se ve un mayor grado de claridad en los procesos que en los otros tres, dado que el campo en el cual están directamente involucrados los docentes; a pesar de ello los coeficientes siguen siendo altos, lo cual indica un grado de desconocimiento de procesos.

En tercer lugar, los procesos C relacionados con la Gestión Administrativa, que el instrumento solo aborda con este estamento de la comunidad ya que está relacionado con procesos más internos y administrativos que externos; en esta área se dan percepciones con los coeficientes más altos, la mayoría oscila entre el 40 % hasta el 75%, puntuando componentes como C52 con un 95%, el cual evalúa que involucra la destinación de recursos a la población con discapacidad; así mismo el componente C42 con un 72% y que evidencia el procesos de inducción enfocado hacia la comprensión y el respeto por la diferencia; de igual manera el componente C48 con un 71% que evalúa las políticas de investigación en temas relacionados con diversidad incluyendo aquellas enfocadas a la población con discapacidad.

Por último los procesos D relacionados con el área de gestión a la comunidad que generan resultados entre el 20% al 91%, lo cual es un alto rango de coeficientes; los componentes con mayores debilidades son el D22 con un 91% que nuevamente se resalta en este estamento y que se enfoca a las actividades culturales, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión; igualmente el componente D33 con un 88% y que evalúa programas de apoyo a la familia para fortalecer habilidades colaborativas, el cual también puntuó en el estamento estudiantil; por último el componente D41 con un 77% que evalúa las acciones preventivas de la institución para la prevención de enfermedades y prevenir accidentes, la cual resulta fundamental

por las condiciones de discapacidad que algunos de nuestros estudiantes de inclusión poseen y que afectan su motricidad.

Como conclusión a este primer análisis hay un grado de dispersión mayor al 20% en la mayoría de prácticas inclusivas que desarrolla la institución, lo cual evidencia la debilidad de cultura escolar inclusiva; sin embargo encontramos componentes que tienen coeficientes de relevancia por considerarse con baja dispersión dentro de un rango aproximado al 20%, lo cual indica una fortaleza y que no se pueden desconocer en el desarrollo del plan de acción, estos componentes son: A1.2. Que evalúa la atención que reciben los estudiantes para garantizar su aprendizaje, participación y convivencia preparándoles para la vida y el trabajo; así mismo el componente A2.3. Que evalúa la flexibilidad para garantizar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes; de igual manera el componente A3.6. Que evalúa la participación de todos los estudiantes en la elección del personero estudiantil; y por último el componente C4.1. Que evalúa el perfil del personal que labora para atender a las necesidades de la población escolar; estos componentes se presentan como una fortaleza al tener % inferiores al 20% lo cual indica que la comunidad conoce, los procesos y es consciente de que existen institucionalmente con un seguimiento, evaluación y retroalimentación.

Finalmente se puede observar una tendencia de dispersión bastante alta en la mayoría de resultados

4.1.4. Análisis de resultados desde el valor del índice de inclusión

El análisis por proceso y componentes se realiza a partir de los resultados del índice de inclusión para los tres estamentos; estudiantes, padres, docentes y directivos docentes; este último se fusiona partiendo de la baja población de directivos que tiene la institución, por lo cual se anexan los datos a las encuestas de los docentes.

A continuación se realizara un análisis por procesos de gestión buscado encontrar las fortalezas y debilidades de las practicas inclusivas desde cada área de gestión; finalmente se seleccionaran los resultados menores a 2,79 que muestran debilidades en las prácticas de acuerdo a la tabla interpretativa y que serán el foco de interés para desarrollar el plan de acción institucional que permita configurar un *ethos institucional* promovido desde el desarrollo de virtudes sociales

con un enfoque desde la práctica y afianzamiento de las cualidades éticas de la profesión asistencial y que buscarían lograr un impacto positivo en el fortalecimiento de la cultura escolar inclusiva.

De esta manera el análisis permitirá abordar todas las prácticas de inclusión educativa Partiendo de un índice de inclusión, de la siguiente manera:

Análisis del índice en el área de gestión directiva

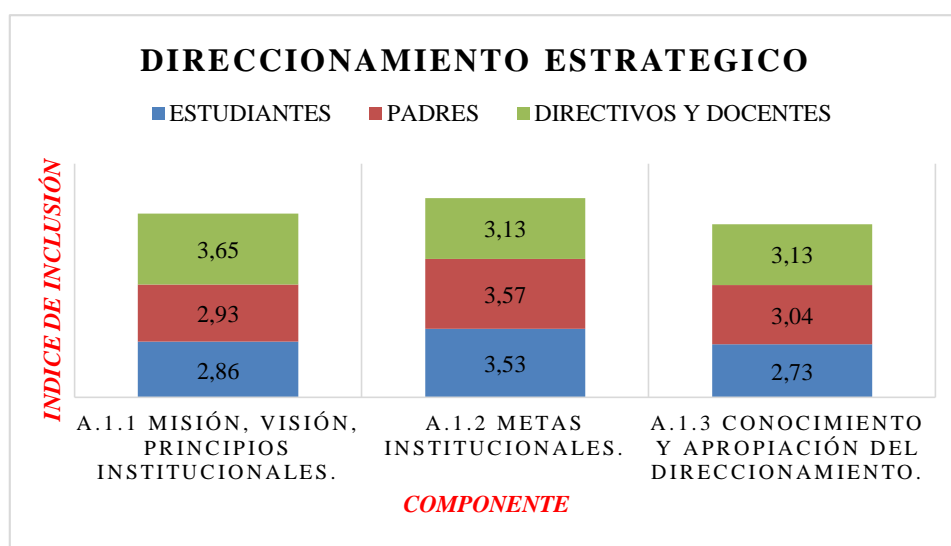


Figura 2. Resultados del proceso A1

El proceso de **direccionamiento estratégico** permite observar las percepciones de los miembros de la comunidad educativa en torno a “los lineamientos que orientan la acción institucional en cada uno de los ámbitos de trabajo” (Guía 34, p. 28), para el índice se evalúa este direccionamiento desde un enfoque inclusivo.

Con respecto a ello se observa en el gráfico índices altos que permiten evidenciar percepciones positivas de los planteamientos que describe el horizonte institucional, las metas y el conocimiento y apropiación de estos elementos, sin embargo los estudiantes en el proceso A13 que aborda el conocimiento y apropiación del direccionamiento presentan un nivel inferior que evidencia una dificultad con respecto la atención que pueden recibir los estudiantes de inclusión en torno a su proceso de aprendizaje, participación, convivencia, además no reconocen considerablemente los avances de un grado a otro y la preparación para la vida que les brinda la institución.

Es importante ver en este componente una alternativa para mantener en el horizonte institucional el enfoque inclusivo que presenta la institución, pero es importante afianzar su apropiación y reconocimiento en la acción educativa como tal, es decir más que evidenciarlo en el documento PEI, ponerlo en práctica con todos los estamentos de la comunidad educativa, de tal manera que se arraige en la cultura institucional.

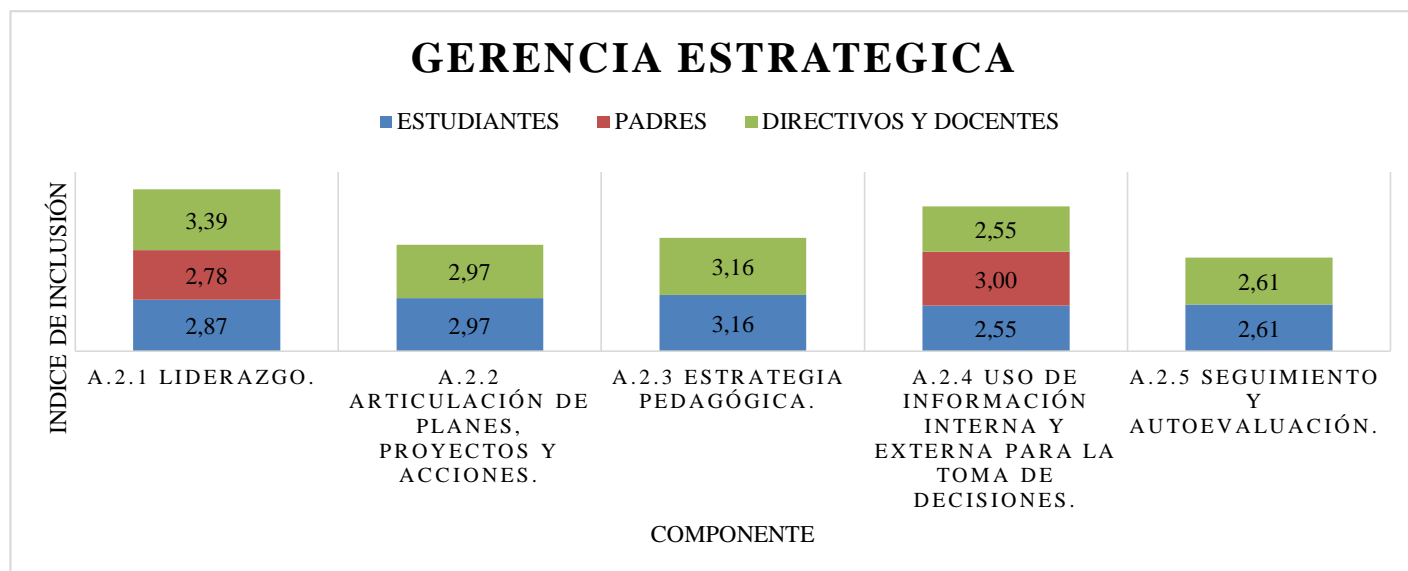


Figura 3. Resultados del proceso A2

La gestión estratégica es un proceso que define las “herramientas esenciales para liderar, articular y coordinar todas las acciones institucionales” (Guía 34 MEN, 2008 , p.28); en esta área también se evidencian algunos componentes con índices altos que pueden mostrar avances en las practicas desde el área directiva con fortalezas más evidentes en los componentes A21 de liderazgo ya que se logra involucrar de manera importante a la comunidad en el proceso de evaluación y diseño de propuestas que puedan enfocarse desde el reconocimiento a la diversidad; así mismo en el componente A22 el documento PEI se articula con proyectos y programas que responden a la atención de la diversidad; de igual manera el componente A23 de estrategia pedagógica muestra avances en términos de las respuestas que la institución pueda dar a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

De igual manera se puede observar debilidades importantes en los componentes: A.2.4 sobre todo en estudiantes y docentes, lo cual indica que el índice de inclusión es muy poco utilizado,

y divulgado para realizar acciones de mejoramiento, sin embargo en padres no es de tal magnitud y su percepción es positiva ya que el índice es alto; por último el componente A.2.5 muestra un índice bajo en todos los estamentos, lo que indica que la institución no realiza oportunamente revisiones a las acciones para la inclusión ni se definen claramente en el plan de mejoramiento institucional, mucho menos se analizan sus resultados y el impacto en la gestión educativa.

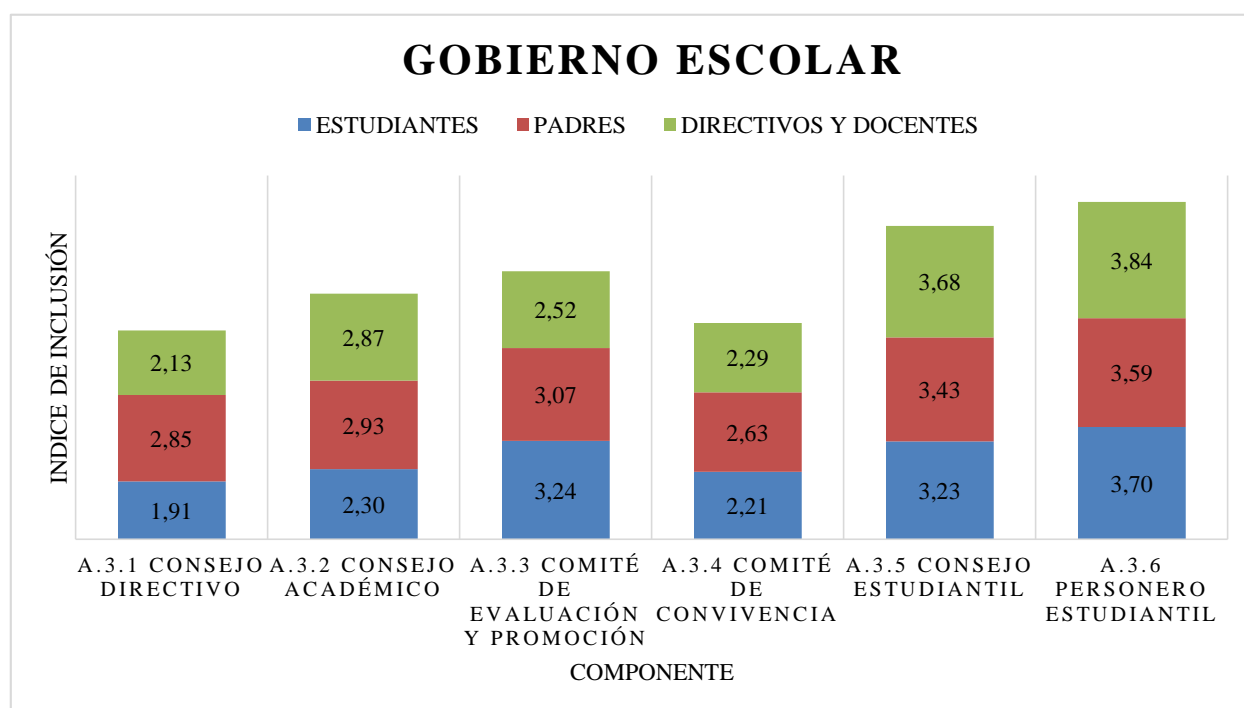


Figura 4. Resultados del proceso A3

El proceso de **Gobierno Escolar** permite “favorecer la participación y toma de decisiones a través de diversas instancias y dentro de competencias y ámbitos de acción” (Guía 34 MEN, 2008 p. 28); es así que los procesos inclusivos que se desarrollan desde el liderazgo del gobierno escolar tienen fortalezas importantes a nivel general para los padres de familia, ya que presenta índices de inclusión superiores; de igual manera los componentes con más altos índices con el A3.5 y A3.6 que evidencia en la elección del gobierno escolar alta participación involucrando a estudiantes de manera activa y sin discriminación alguna; así mismo el componente A3.2 y A3.3 que indican fortaleza los aportes que el consejo académico y comité de convivencia realizan para promover distintas formas de enseñanza y procesos de evaluación que tengan en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo la percepción de los padres es débil en las prácticas de esta último órgano del gobierno escolar.

Como debilidades importantes se encuentran los componentes A3.1 y A3.4 que involucra al consejo directivo y el comité de convivencia, allí se muestran índices bajos respecto de los demás órganos de gobierno escolar, ello es muestra de la debilidad del consejo directivo en la definición y seguimiento de políticas que promuevan la atención a la diversidad, paralelamente se evidencian falencias del comité de convivencia en cuanto a la poca implementación de estrategias, mecanismos y actividades que promuevan el respeto por la diversidad.

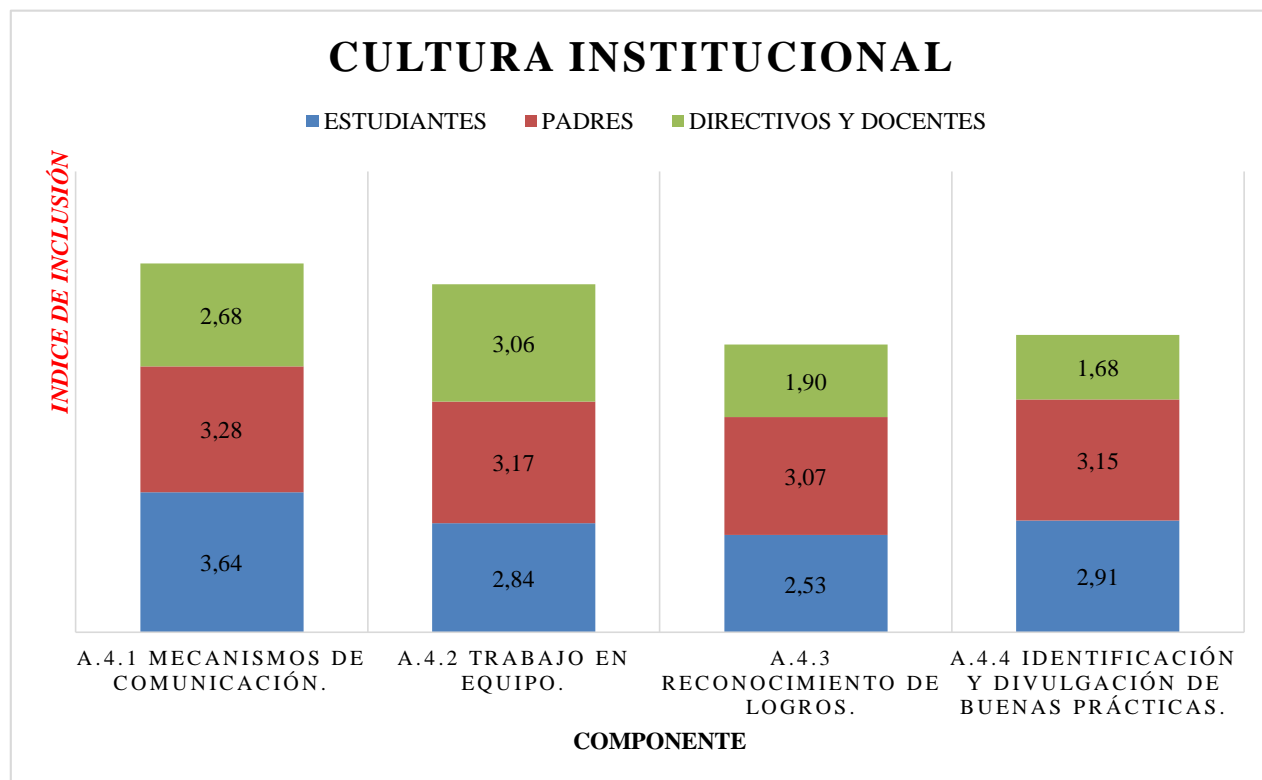


Figura 5. Resultados del proceso A4

El proceso de **Cultura Escolar** nos presenta “el sentido, reconocimiento y legitimidad de las acciones institucionales” (Guía 34, 2008, p. 28); los resultados muestran fortalezas en los componentes, A4.1 mecanismos de comunicación y A4.2 trabajo de equipo, sin embargo, la percepción de los estudiantes en este primer componente tiende a ser baja, lo cual indica que existen fallas en términos de la eficiencia de los mecanismo de comunicación.

En cuanto a las debilidades del proceso, se evidencian índices muy bajos en el componente A4.3 reconocimiento de logros sobre todo en la percepción de estudiantes, directivos y docentes, ello indica que en la institución tiene falencias con respecto al reconocimiento de estímulos para

las personas que lideren acciones inclusivas y a los estudiantes que apoyen a sus compañeros en el aprendizaje, la participación y la convivencia; por último, el componente A4.4 de identificación y Divulgación de buenas prácticas, presenta un índice muy bajo en el mismo estamento, lo cual indica que los estudiantes no identifican las acciones para identificar y divulgar practicas significativas, ni da a conocer sus experiencias para mejorar los aprendizajes de la población en situación de discapacidad cognitiva.

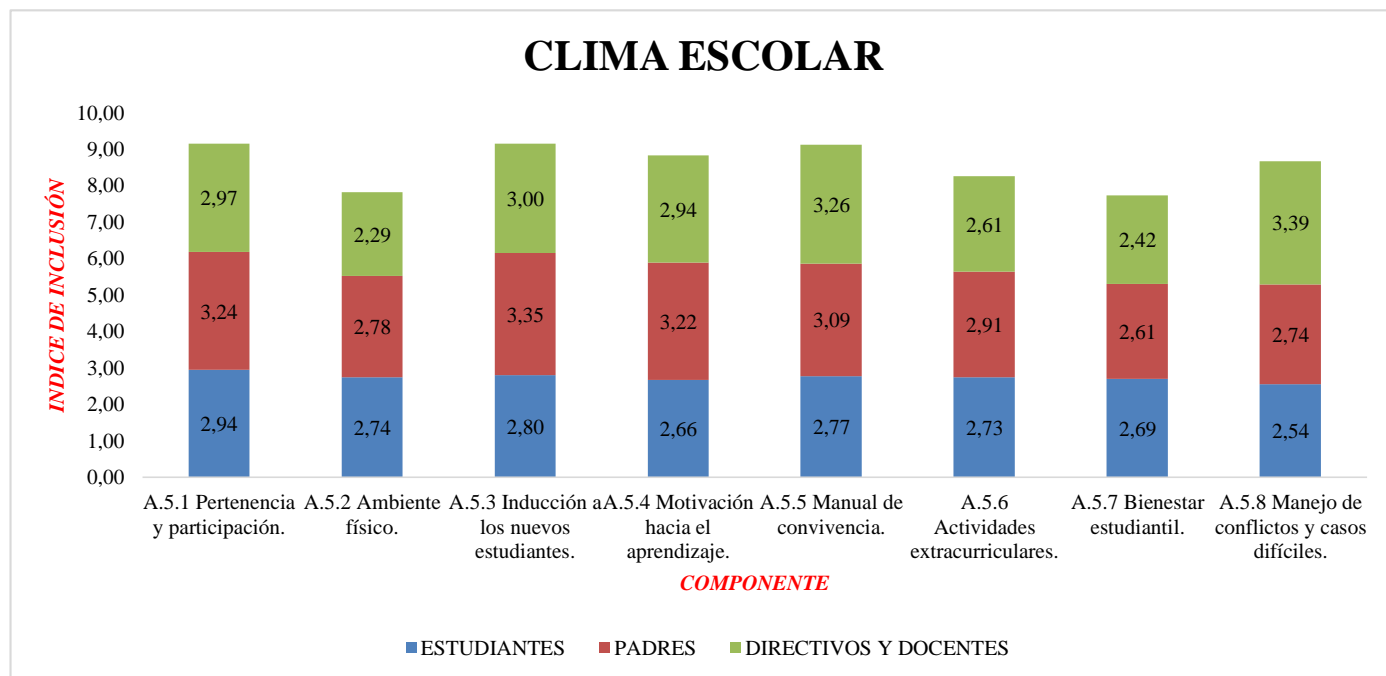


Figura 6 Resultados del proceso A5

El proceso de **clima escolar** permite “generar ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución” (Guía 34, 2008, p.28); se observan fortalezas importantes en los componentes A5.1 pertenencia y participación indicando que los estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad que promueva la inclusión y la diversidad; A5.3 inducción a los nuevos estudiantes, entendiendo así que la percepción es la de un recibimientos a los nuevos donde se explican las características institucionales y las normas de convivencia y el componente A5.5 manual de convivencia, que determina la visión del manual de convivencia como promotor del respeto y el valor por la diversidad, sin embargo la percepción de los estudiantes en este último no alcanza a un índice considerable, igualmente el componente A5.4 que involucra la motivación

hacia el aprendizaje tiene índices altos en los estamentos de padres y docentes, sin embargo en el estamento estudiantil hay una percepción baja de este proceso, por lo cual existe un indicador de que los estudiantes tienen bajas motivaciones ya que los intereses y habilidades, no se tienen siempre en cuenta;

Los componentes de este proceso con índices más bajos son; el componente A5.2. ambiente físico que indica una debilidad en las acciones que desarrolla la institución en minimizar la dificultad de desplazamiento por las instalaciones, esto teniendo en cuenta que existen niños con discapacidad que presentan afecciones de tipo motor; de igual manera el componente A5.6. de actividades extraescolares, muestra que tanto docentes como estudiantes consideran como mínima la participación de todos los estudiantes en las actividades extraescolares que logran posibilitaren todos el desarrollo de habilidades e intereses; otro de los componentes con mayor dificultad es el componente es el A5.7. Bienestar estudiantil que implica debilidad con respecto a la atención de servicios en este aspecto que requieren los estudiantes, sobre todo aquellos que lo requieren de manera importante; por último el componente A5.8. manejo de conflictos y casos difíciles, que muestra una percepción alta en docentes, pero se minimiza en la percepción de padres y estudiantes, lo que implica una debilidad con respecto a la capacidad de escucha proporcionando ayudas a las problemáticas de los estudiantes que incidan en el mejoramiento de conductas negativas en la institución.

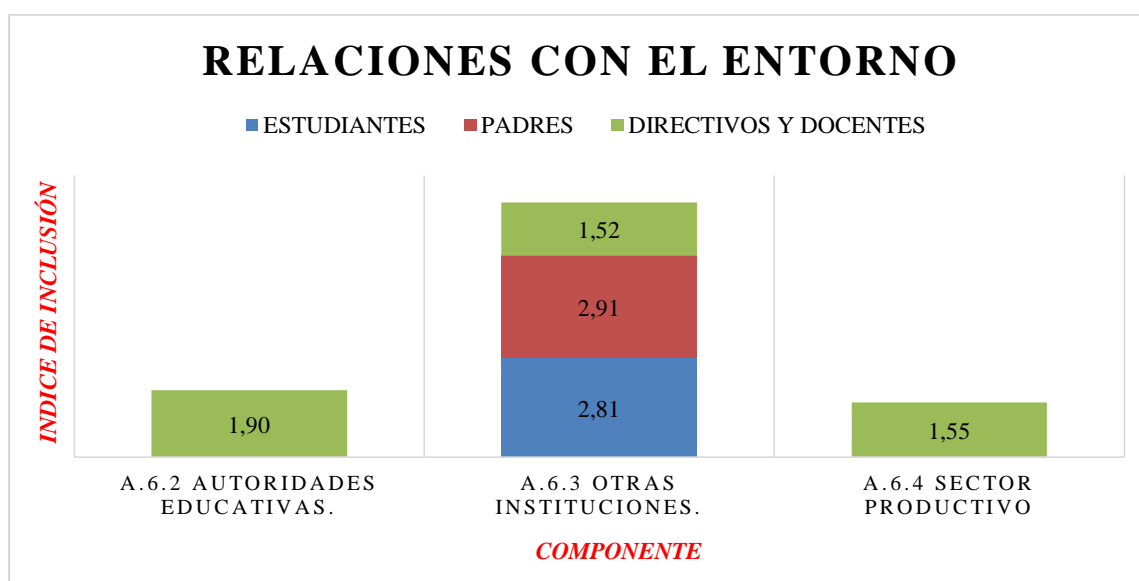


Figura 7. Resultados proceso A6

Siguiendo con el proceso A6 que indica las **relaciones con el entorno**, el cual implica “aunar y coordinar esfuerzos entre el establecimiento y otros estamentos para cumplir la misión y lograr los objetivos específicos del PEI y del plan e mejoramiento” (Guia 34, 2008, p.29); se presentan percepciones de estudiantes y padres de familia altas, con respecto al componente A6.3. que refiere a las relaciones con otras instituciones mostrando fortaleza en el intercambio y aprovechamiento de recursos para fortalecer acciones inclusivas y facilitar el desarrollo y la participación de los estudiantes sin discriminación alguna, sin embargo en los estudiantes el índice es muy bajo, indicando que los estudiantes no perciben que ello se esté desarrollando óptimamente en la institución;

En cuanto a los procesos A6.1. padres de familia, el índice es bastante bajo indicando una debilidad en cuanto a el desarrollo de estrategias para el conocimiento de le entorno familiar de los estudiantes en y un apoyo mínimo para apoyar a las familia y así eliminar las barreras de aprendizaje, participación y convivencia escolar de los estudiantes en condición de discapacidad; por último el componente A64 relaciones con el sector productivo, se observa igualmente un bajo índice que evidencia dificultades en el establecimiento de alianzas con el sector productivo que permita fortalecer las propuestas de educación inclusiva, de igual manera este resultado muestra la debilidad de la institución con respecto a la proyección de los estudiantes en condición de discapacidad hacia el mundo laboral.

Análisis del índice en gestión área académica

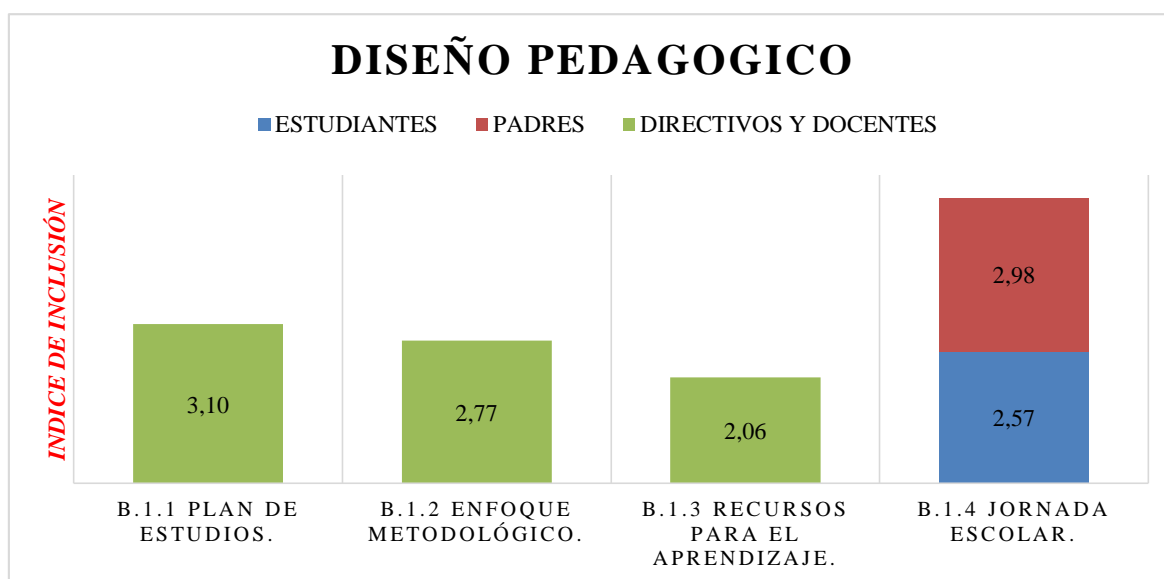


Figura 8 Resultados del Componente B1

En cuanto al **diseño pedagógico** que pretende “definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes” (Guía 34, 2008, p. 29); el índice resultante muestra fortalezas en el componente B1.1. Plan de estudios, ello indica que la institución revisa de manera permanente el plan de estudios, realizando ajustes pertinentes que involucren a los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva; de igual manera el componente B14 jornada escolar indica un valor alto en el estamento de padres, pero bajo en el estamento de estudiantes, por lo cual se pueden evidenciar fortalezas en términos del cumplimiento de la jornada escolar pero puede tener dificultades con respecto a la atención de necesidades de los estudiantes en dicha jornada en programas de adaptación, alimentación y otros servicios que pueda requerir el estudiante con discapacidad cognitiva.

En cuanto a las mayores debilidades se encuentran, el componente B12 que se refiere al componente pedagógico, presenta falencias percibiéndose un enfoque que dificulta que cada estudiante aprenda de manera colaborativa, y no tiene muy en cuenta las características, estilos y ritmos de aprendizaje; por último el componente B13 recursos para el para el aprendizaje, muestra un índice bajo que implica dificultades en cuanto a las políticas que muestra la institución para identifica recursos de estudiantes que presentan discapacidad cognitiva.

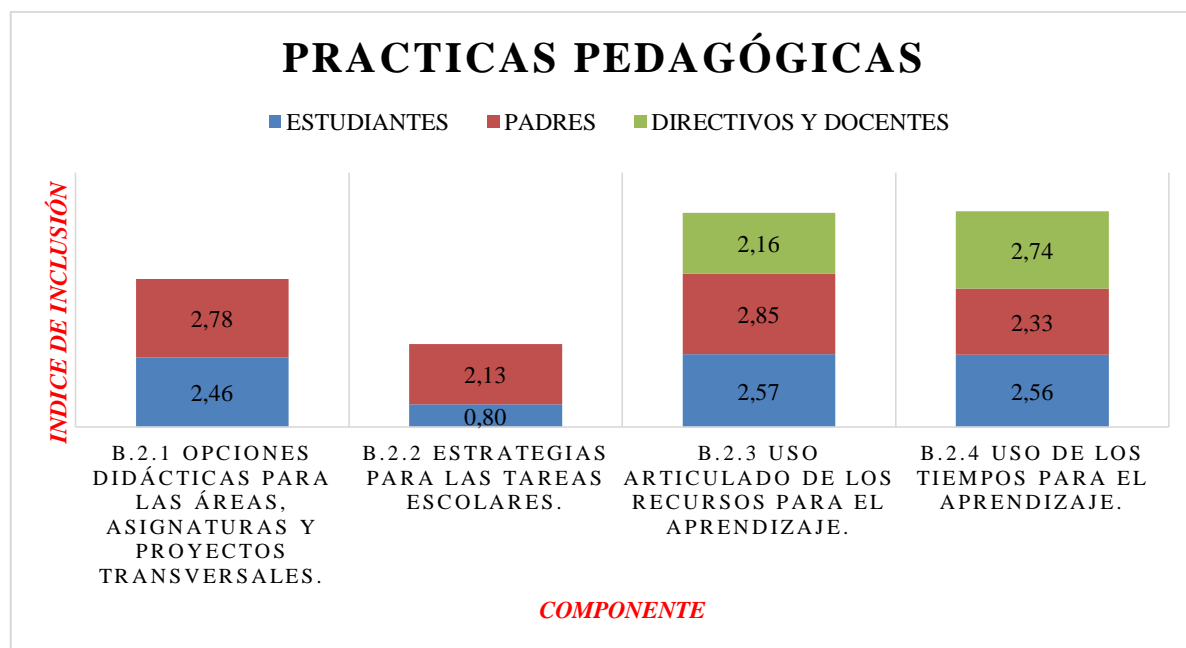


Figura 9. Resultados del proceso B2

En este proceso referido a las **prácticas pedagógicas** se determina “la organización de las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias” (Guía 34, 2008, p 29); vemos índices bajos en el estamento estudiantil, existiendo mayor grado de conformidad de los padres, pero aun con resultados bajos; los componentes de mayor índice son el B2.3. Uso articulado de recursos que de acuerdo a las percepciones de padres es que frecuentemente la institución facilita a los estudiantes recursos para la preparación en su vida, sin embargo los estudiantes y docentes perciben ello de manera menos frecuente;

Así mismo las debilidades de este proceso se evidencian en los componentes; B2.4. Uso de los tiempos para el aprendizaje la percepción de los tres estamentos es baja indica que las prácticas de los docentes se ajustan poco a los diferentes ritmos de aprendizaje incluidos los niños con discapacidad; en consonancia con ello el componente B2.1. Que evalúa las opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, se muestran poco frecuentes la implementación por parte de los docentes de opciones didácticas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, incluso de aquellos en condición de discapacidad cognitiva; finalmente el componente más crítico es B2.2. Que refiere las estrategias para las tareas escolares, indica que los estudiantes no perciben que el diseño de tareas acordes a las características de los individuos y sus necesidades de aprendizaje, tampoco perciben que las tareas sean agradables y que sirvan para la vida.

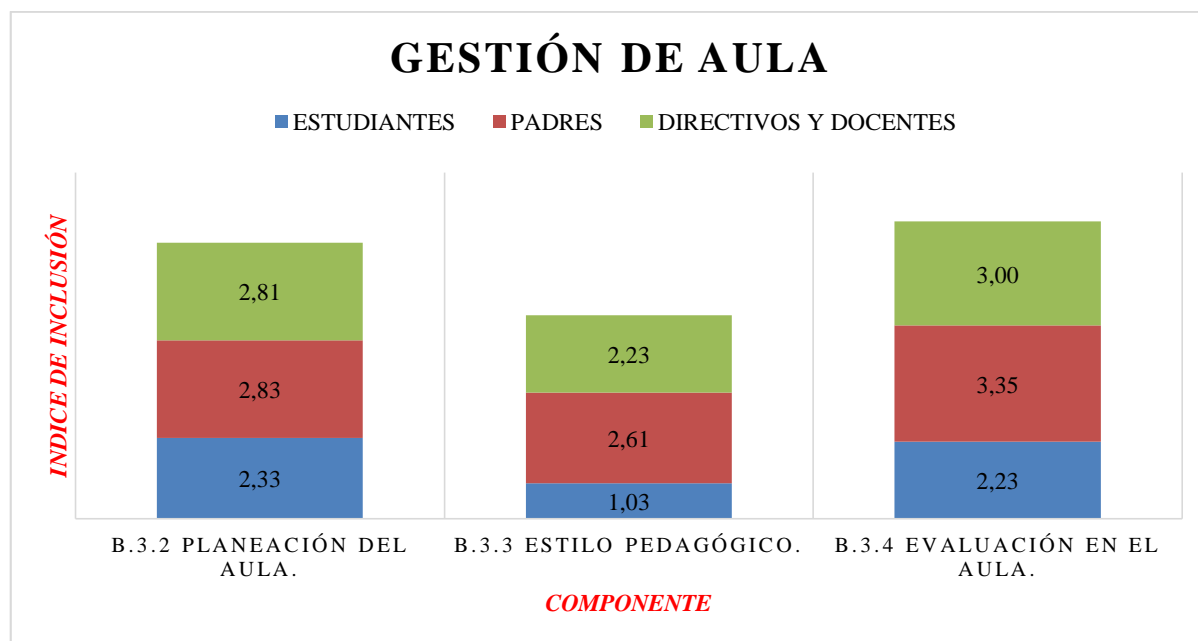


Figura 10. Resultado proceso B3

En cuanto a la **gestión de aula** que busca “concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase” (Guía 34 MEN, 2008, p.29); el componente de mayor fortaleza es B3.2. Planeación de aula que indica, según la percepción de padres y docentes, una frecuencia en la planeación y el desarrollo de clases, respondiendo a los intereses y necesidades de los estudiantes que permiten disfrutar de ellas y comprender adecuadamente los temas, sin embargo, la percepción en los estudiantes es más baja aludiendo que se realiza de manera ocasional; el componente B3.4. De igual manera al anterior presenta fortalezas en el estamento de padres y docentes, pero mayor debilidad en la percepción de los estudiantes, ello indica que los procesos evaluativos necesitan ser más frecuentemente analizados, cuando el estudiante en condición de discapacidad no los esté alcanzando óptimamente, de igual manera usar más frecuentemente estilos de evaluación diversos para que todos los estudiantes demuestren lo que han aprendido incluso aquellos con déficit cognitivo

Por último el componente más crítico resulta siendo el B33 estilo pedagógico, lo cual indica que los estudiantes no se sienten involucrados en su propio proceso de aprendizaje y tampoco participan en elección de temas, actividades y evaluación.

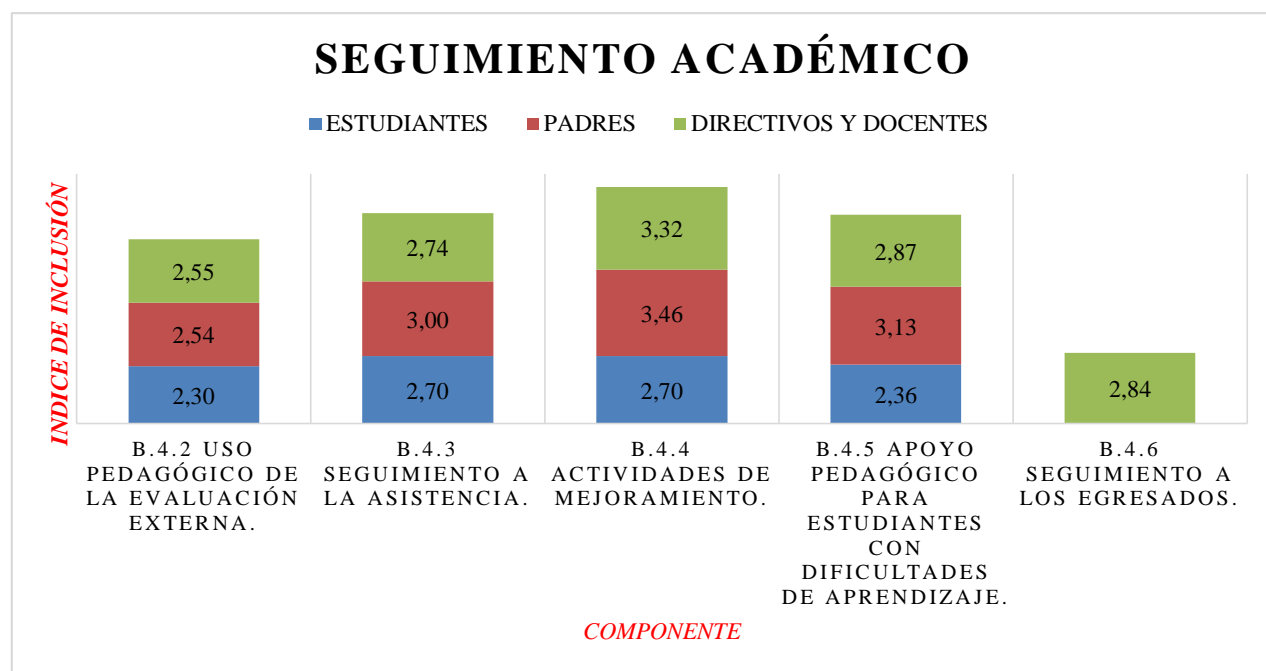


Figura 11. Resultados del proceso B4

Con respecto al **seguimiento académico** que pretende “definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones , pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje” (Guía 34 MEN, 2008, p. 29); se puede evidenciar fortalezas en B4.4. actividades de mejoramiento, que indica una percepción en padres y docentes de un acompañamiento frecuente desde la acción de la comisión de evaluación y promoción, además del apoyo de los docentes en la realización de actividades de recuperación, sin embargo la percepción de los estudiantes es muy baja; en el componente B4.5 también se observa una fortaleza, perciba por padres y docentes en los apoyos para fortalecer acciones inclusivas con la comunidad en el proceso de aprendizaje y socialización de los estudiantes en condición de discapacidad, para los estudiantes esta percepción disminuye, considerando que es ocasional; el componente B46 que implica el seguimiento a egresados presenta un índice alto lo cual implica evidenciar que la institución facilita la transición a la educación para el desarrollo humano y el trabajo de manera frecuente; el componente B43 de igual manera presenta un índice que evidencia como frecuente con tendencia a ser ocasional para los estudiantes las acciones para garantizar la permanencia de aquellos en condición de discapacidad y disminuir las barreras de aprendizaje que puedan presentar

Por último el índice más bajo en los tres estamentos, es el del componente B4.2. Que define el bajo uso pedagógico de la evaluación externa tanto en su socialización, divulgación y seguimiento para tomar decisiones en torno a mejorar la enseñanza e el aprendizaje de los estudiantes, incluso aquellos con discapacidad cognitiva.

Análisis del índice en gestión administrativa

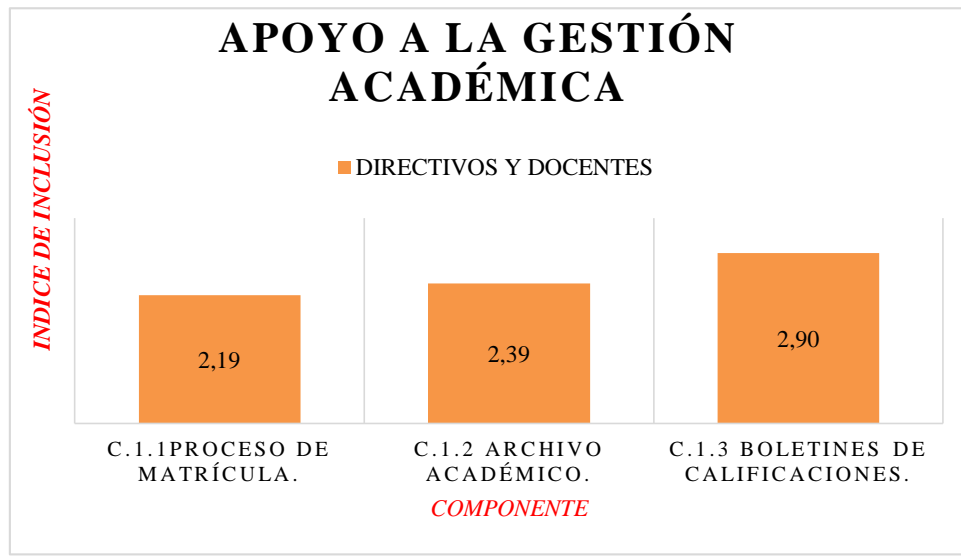


Figura 12. Resultados del proceso C1

El proceso de apoyo a la **gestión académica** pretende “dar el apoyo necesario a los problemas de matrícula, boletines, carpetas de los estudiantes para lograr un buen funcionamiento de la institución” (Guía 34 MEN; 2008, P.30); muestra fortalezas en un índice alta frecuencia al componente C1.3. Boletines de calificaciones que evidencia una regularidad en el proceso de registro sistémico de los logros de los estudiantes que requieren una flexibilización curricular

Es así que, en el componente C1.2. Que evalúa el archivo académico indica ocasionalidad en el sistema de registros que posee la institución impidiendo así certificar las competencias de los estudiantes cuando sea necesario; por último el componente C1.1. De proceso de matrícula tiene un índice bajo indicando que en ocasiones la institución presenta alternativas para el ingreso de población en situación de vulnerabilidad, incluyendo el factor de discapacidad.

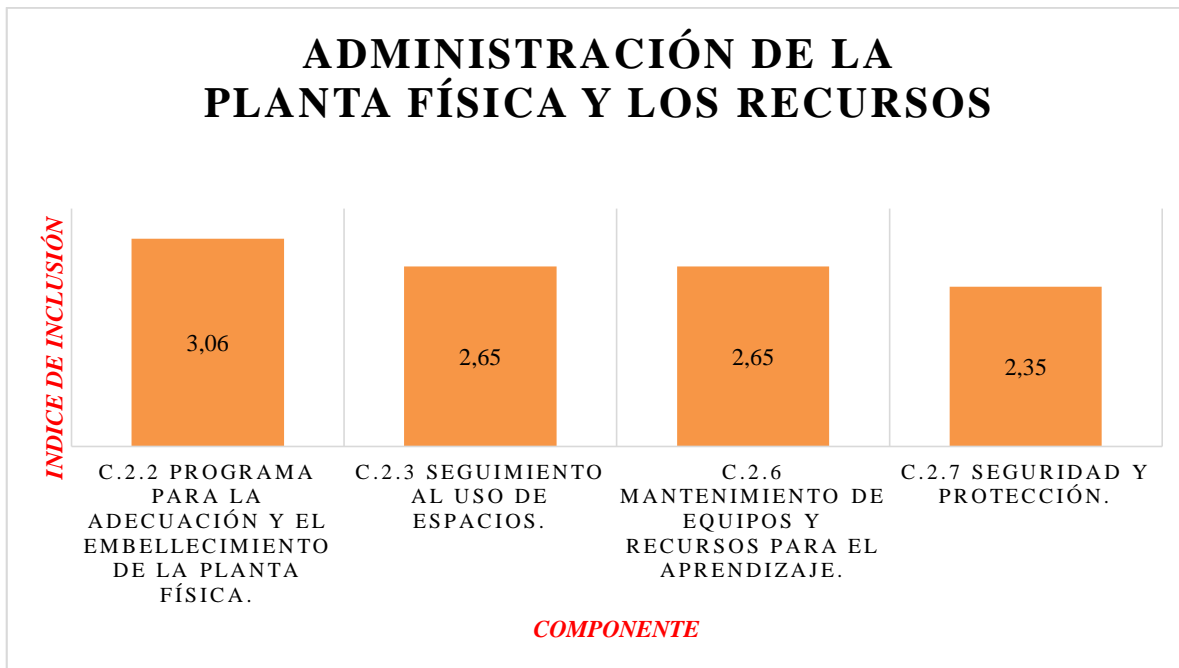


Figura 13. Resultados del proceso C2

Este proceso de **Administración de recursos financieros** pretende “garantizar buenas condiciones de infraestructura y dotación para una adecuada prestación de servicios” (Guía 34 MEN, 2008, p. 29); presenta un buen índice en el componente C2.2. Del programa para la adecuación y embellecimiento de la planta física indicando que frecuentemente la institución cumple con el uso de espacios de manera equitativa para todos los estudiantes y realiza el seguimiento al cumplimiento

Por otro lado los componentes más débiles son; el C2.3 de seguimiento al uso de equipos y C2.6. De mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje tienen índice bajo indicando que ocasionalmente la institución asume una política para el uso adecuado de equipos para todos los estudiantes y realiza su seguimiento, de igual manera de manera ocasional se adquieren dotaciones para un aprendizaje más equitativo y en ello pocas veces se tiene en cuenta las necesidades grupales e individuales; por último el índice de mayor dificultad es del componente C2.7. Seguridad y protección, determinando no tiene claridad frente a la política de prevención de riesgos en accidentes para los niños en condición de discapacidad o con alguna dificultad física.

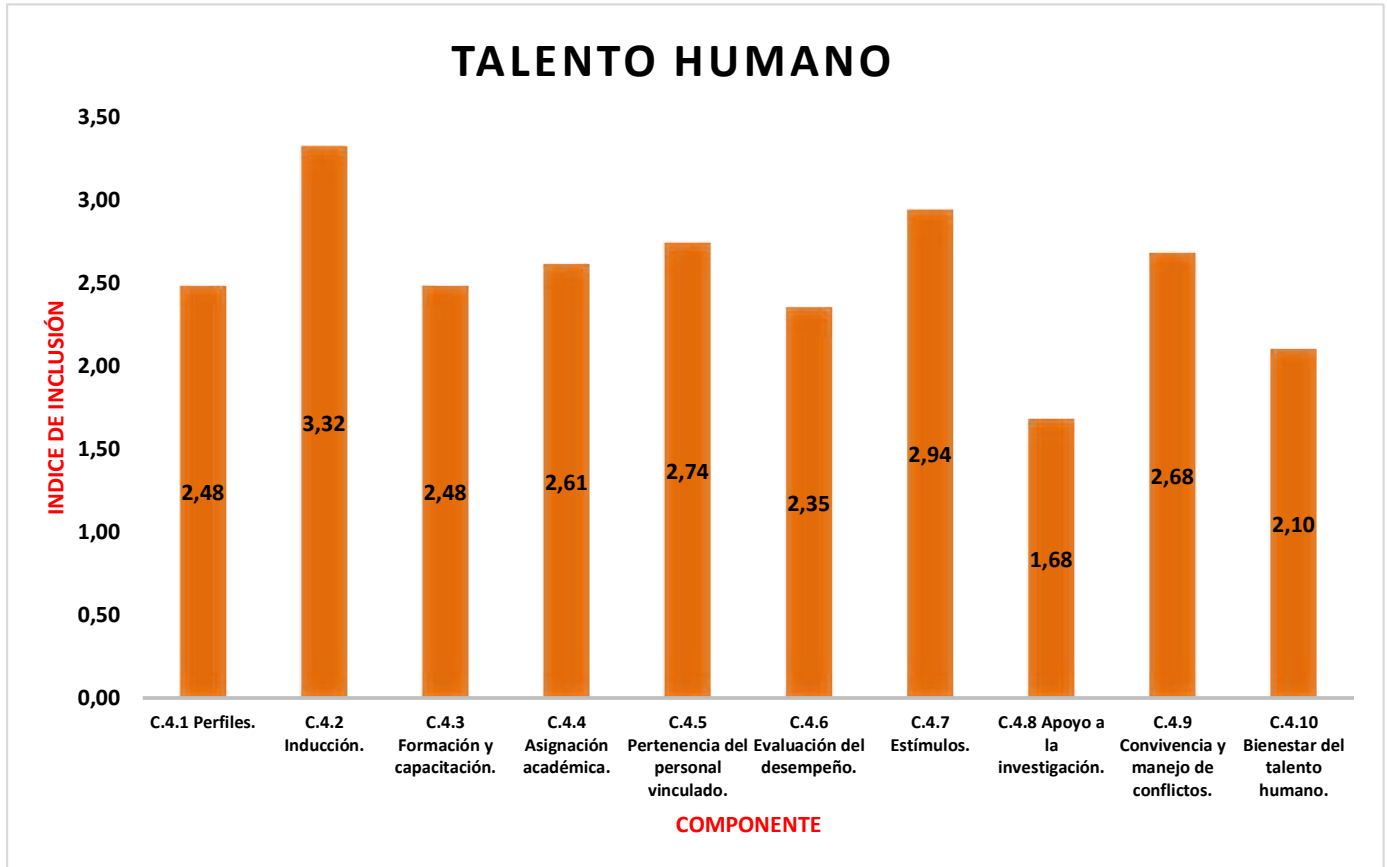


Figura 14. Resultados del proceso C4

El proceso de **talento humano** permite “garantizar buenas condiciones de trabajo y desarrollo profesional a las personas vinculadas al establecimiento educativo” (Guía 34 MEN, 2008, p.30); se observan fortalezas en los componentes C4.2. inducción, lo cual indica que existen acciones de sensibilización y comprensión por la diferencia y respeto hacia el ser humano en las actividades de bienvenida a la institución; el componente C4.7. de estímulos, muestra que existe en la institución reconocimiento hacia los valores y habilidades sociales, artísticas y deportivas que involucren a toda la comunidad educativa; en los demás componentes se evidencian debilidades ya que los índices de inclusión generados son bajos; por lo cual se muestra que ocasionalmente se responde a las prácticas relacionadas con el C4.1. de perfiles, mostrando que los perfiles ocasionalmente responden a la atención de dificultades de aprendizaje.

Así mismo el componente C4.3. de formación y capacitación, muestra que el programa de capacitación de docentes no siempre responde a las necesidades de atención a la diversidad de la población, incluida la población con discapacidad cognitiva; de igual manera el componente C45

de pertenencia del personal vinculado, que indica que no todas las personas de la comunidad educativa se identifican con los principios, valores y objetivos de la educación inclusiva; de igual manera en el componente C4.4. Asignación académica, se observa que de manera ocasional esta se realiza de manera equitativa en coherencia a los perfiles y las demandas de atención a la diversidad; en cuanto al componente C4.6. de evaluación de desempeño, se indica un bajo índice lo cual implica que no siempre la evaluación de docentes analiza las innovaciones para el fortalecimiento de la atención a la diversidad, incluyendo los estudiantes con discapacidad.

Otro de los componentes con bajo índice es el C4.10 de bienestar y talento humano, evidenciando que los servicios de bienestar de la institución eventualmente se tienen en cuenta para cubrir necesidades de los estudiantes; por último el componente C4.8 de apoyo a la investigación, muestra el más bajo índice de este proceso, indicando que la institución no promueve la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad, con un enfoque hacia la discapacidad cognitiva.



Figura 15. Resultados del proceso C5

El proceso de **administración de servicios** complementarios tiene como objeto “asegurar la adecuada prestación de los servicios complementarios disponibles en la institución educativa para facilitar la asistencia de los estudiantes, mejorar sus procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias” (Guía 34 MEN, 2008, p.30); este índice tiene resultados que indican una dificultad en la satisfacción de las necesidades de los estudiantes con los servicios complementarios que ofrece la institución.

Análisis de índice gestión a la comunidad

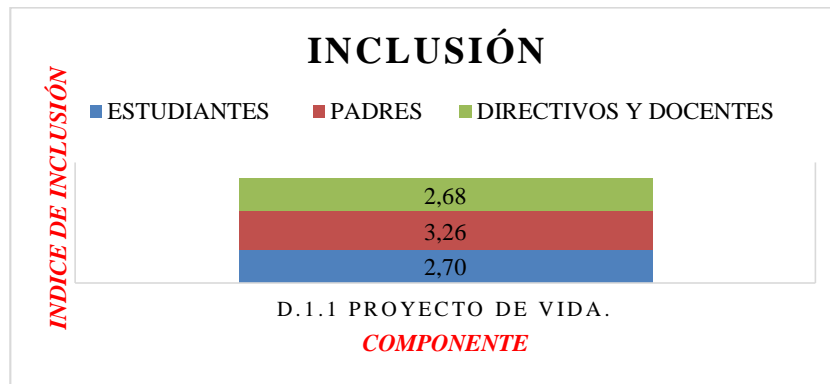


Figura 16. Resultados del proceso D1

Este proceso de **Inclusión** indica la búsqueda de “todos los estudiantes independientemente de su situación personal, social y cultural para recibir una atención adecuada y pertinente que responda a sus expectativas” (Guía 34 MEN, 2008, p.30); en este único componente se observa una percepción de desarrollo alta en los padres de familia, sin embargo en estudiantes y docentes el índice es bajo indicando dificultades en la atención de los procesos de formación de los estudiantes en el conocimiento de sí mismo y en la construcción del proyecto de vida.

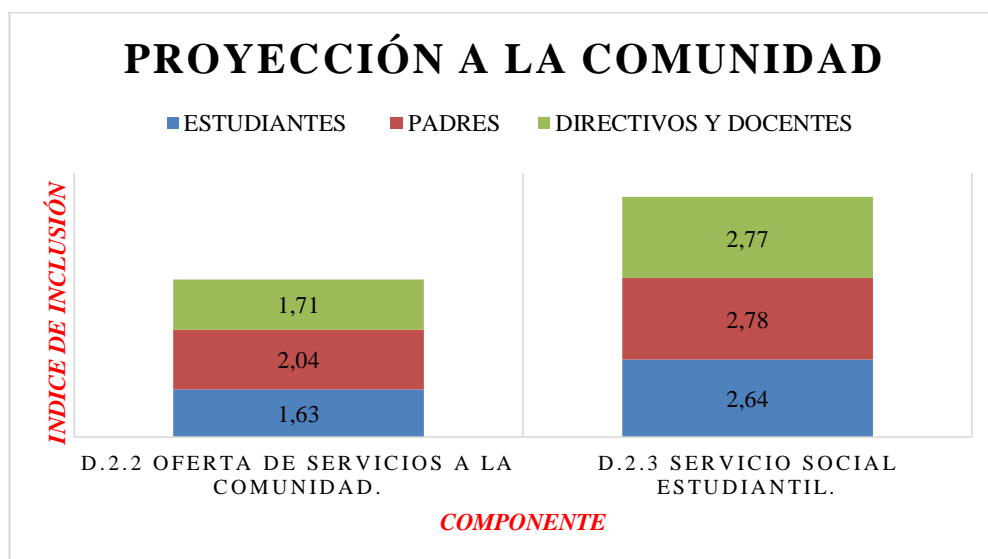


Figura 17. Resultados del procesos D2

El proceso de **proyección a la comunidad** implica “poner a disposición de la comunidad educativa un conjunto de servicios para apoyar su bienestar” (Guía 34 MEN, 2008, P.31); es así que en este proceso el componente que tiene mayor índice, pero con un nivel bajo es el D2.3. de servicio social estudiantil, indicando que ocasionalmente el programa ofrece propuestas que impliquen el apoyo a los estudiantes que más lo necesiten; en cuanto al componente D2.2. de oferta de servicios a la comunidad, se observa un índice muy bajo en los estudiantes y docentes, lo cual indica que la institución educativa no realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en la comunidad.

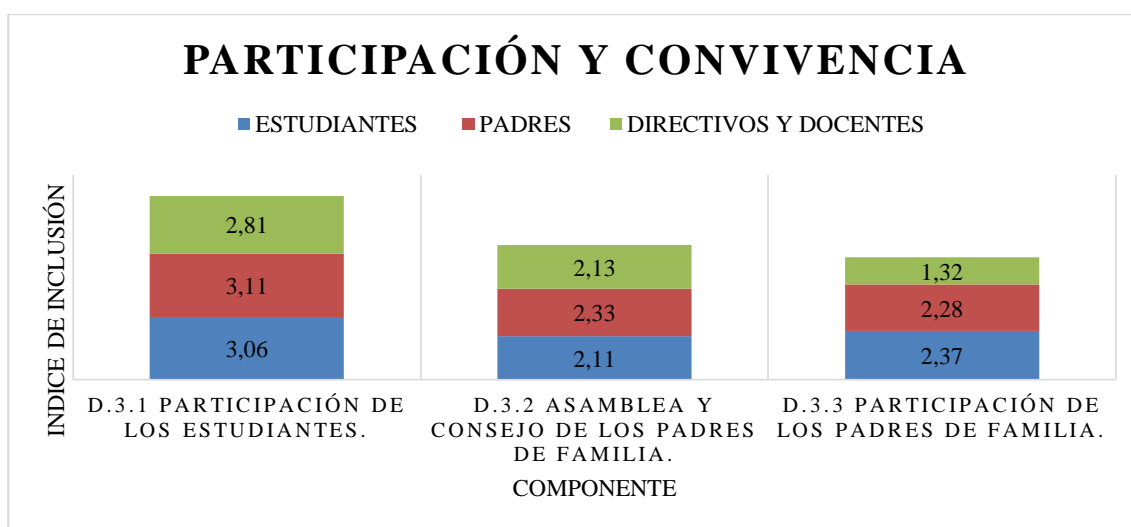


Figura 18. Resultados del proceso D3

El proceso de **participación y convivencia** pretende “contar con instancias de apoyo a la institución educativa que favorezcan una sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración por las diferencias” (Guía 34 MEN, 2008, p.31); en ese sentido el componente que presenta gran fortaleza es el D3.1. de participación de los estudiantes, indicando así que en la institución los estudiantes en condición de discapacidad tienen la oportunidad de participar en las actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas, que se desarrollan al interior de la misma.

Por otro lado, se ven falencias significativas en el componente D3.2. De asamblea y consejo de padres, que evidencia la poca participación de las familias de los estudiantes en situación de discapacidad, y por ende el aporte de estas familias a las acciones inclusivas es muy deficiente; de igual manera el componente D3.3. De participación de los padres de familia, tiene el índice más

bajo del proceso indicando que en la institución no existen propuestas de programas de apoyo a la familia que permitan el fortalecimiento de las habilidades colaborativas.

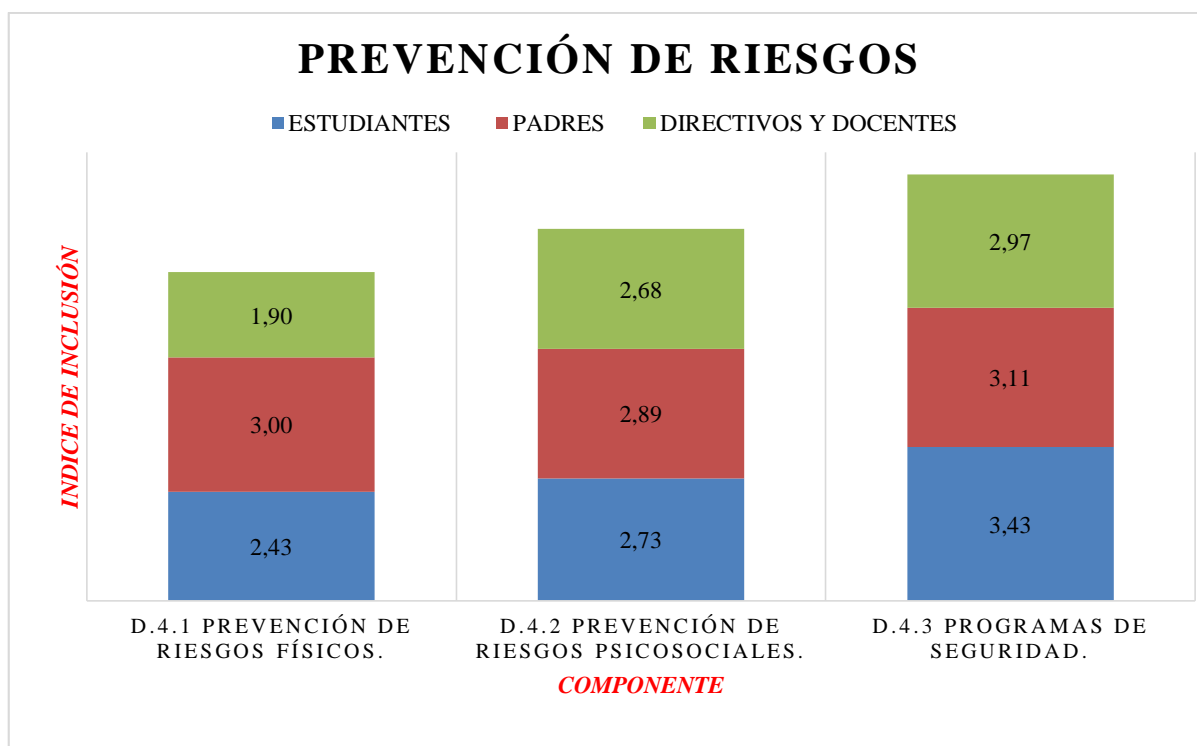


Figura 19. Resultados del proceso D4

El proceso Prevención de riesgos permite “disponer de estrategias para prevenir posibles riesgos que puedan afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa” (Guía 34 MEN, 2008, p.31); en este sentido, el componente de mayor fortaleza es el D43 de programas de seguridad, que indica una regularidad en el desarrollo de actividades de entrenamiento para que todas las personas, incluidas las que presentan limitación aprendan a cómo actuar en el caso de un eventual riesgo.

Sin embargo, vemos debilidades en el componente D4.2. de prevención de riesgos psicosociales, sobre todo en la percepción de estudiantes y docentes, evidenciando debilidades en las acciones para la prevención de consumo de drogas, adquisición de enfermedades de transmisión sexual, abuso, maltrato que puedan afectar a los estudiantes con especial atención a los que presentan alguna discapacidad; de igual manera el componente D4.1. de prevención de riesgos físicos, el cual presenta el menor índice en este proceso, evidenciando que no realizan acciones para prevenir accidentes y enfermedades.

Realizado este análisis minucioso del estado de las practicas inclusivas de la Institución Carlos Arturo Torres IED; se puede ver que de acuerdo a los coeficientes de variación y el índice de inclusión de cada proceso y componente, la cultura escolar inclusiva presenta grandes debilidades ya que en principio, no hay claridad frente a los procesos, y no se evidencia en la mayoría una regularidad de las practicas, aun cuando la comunidad las conoce, pero no se evidencia una identidad institucional hacia la diversidad y la inclusión escolar; por ello se pretende realizar un plan de acción que permita ejercer acciones desde la consolidación de virtudes sociales, con un enfoque desde las cualidades éticas de la profesión asistencial, que nos permitan configurar un *ethos institucional* que impacte la cultura escolar inclusiva hacia su consolidación y apropiación permanente en la comunidad escolar.

CAPITULO 5. PLAN DE ACCION

. Para estructurar el plan de acción se parte de las dificultades de mayor relevancia dentro del análisis de resultados que se evidencia en la gráfica de cada área de gestión donde se consolidan los índices más bajos, así se muestra en un cuadro las debilidades encontradas por estamento con su respectivo índice de inclusión y coeficiente de variación; es importante aclarar que allí se consolidan únicamente los índices más bajos, pues son los que muestran mayores dificultades.

Así se estructura una matriz que consolida un plan de acción construido en torno a las variables propuestas y mediante un esquema que propone los siguientes elementos:

Gráfico de resultados de cada área: Se presenta mediante un gráfico el consolidado de las mayores dificultades evidenciadas en los resultados finales del índice de inclusión por área de gestión, está figura muestra por componente los índices de inclusión por debajo de 2,79; por ser los bajos y por ende los que requieren mayor atención en el proceso de mejoramiento y fortalecimiento de la cultura escolar inclusiva.

Proceso: Para cada proceso existe una matriz que consolida el plan de mejoramiento partiendo la propuesta que permitiría configurar un *ethos institucional* desde la promoción de cualidades éticas de la profesión asistencial y el desarrollo de virtudes sociales.

Esta matriz contiene las siguientes variables: En primera instancia se retoma *el componente que presenta debilidad* de acuerdo a los resultados del índice de inclusión más bajos; luego se

pretende mostrar *la cualidad ética de la profesión asistencial* (competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad) que podrían promoverse en mayor medida dentro de las acciones que se desarrollen para poder superar dicha dificultad; ello requiere entonces buscar una *meta* que dirija las acciones de mejoramiento en términos de dicha dificultad que pueda ser medible y evidenciada; así mismo se debe plantear una *actividad* concreta que permita materializar la acción de mejoramiento; esto implicaría definir qué *recursos* son claramente necesarios para desarrollar dicha actividad, los estamentos o personas *responsables* de la organización y realización de cada actividad, que finalmente debe direccionarse desde el desarrollo de *las virtudes sociales* (piedad, honor, observancia, obediencia, gratitud, vindicación, veracidad, afabilidad y liberalidad) que puedan destacarse más, en las acciones que se promuevan desde la actividad planteada; que por último se esperaría tenga un *impacto en la cultura escolar* positivo y favorable para el fortalecimiento de la inclusión escolar.

5.1.. ESTRUCTURA DEL PLAN DE ACCIÓN

5.1.1. Área de Gestión Directiva

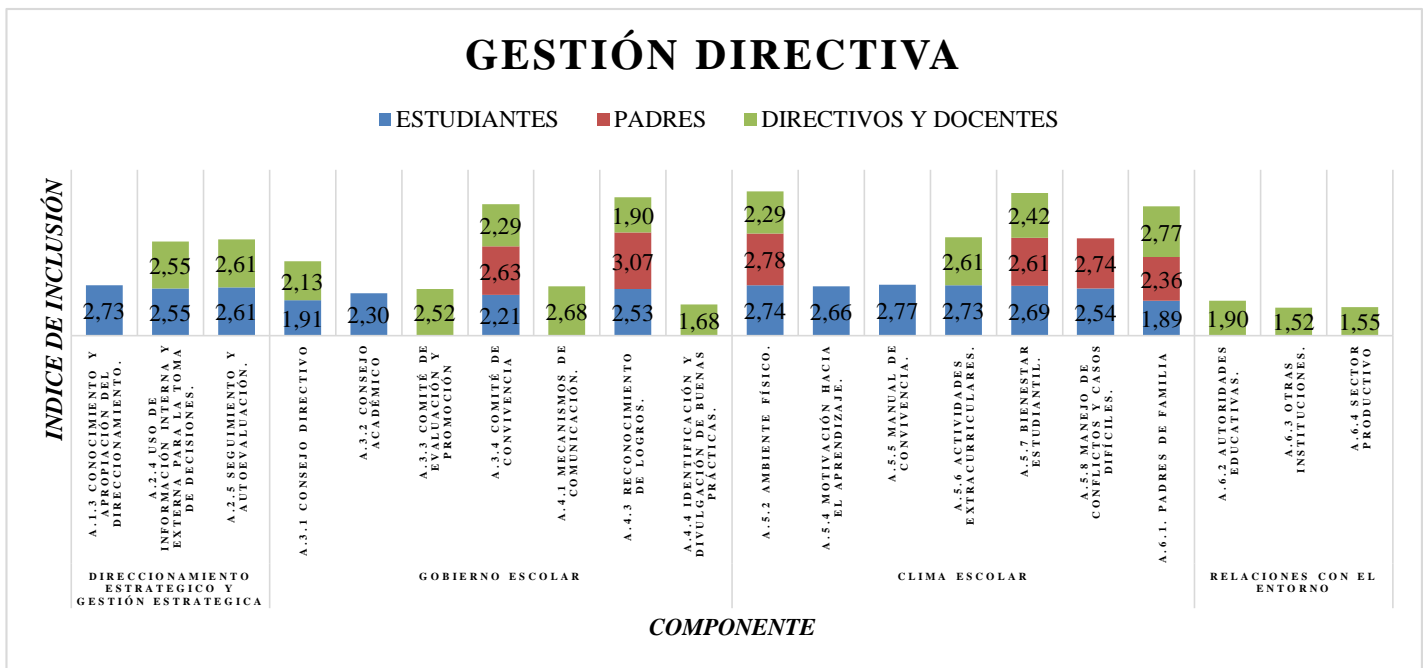


Figura 20. Resultados seleccionados para el plan de acción en el área de gestión directiva

Tabla 8.

Cuadro 1 área de gestión directiva proceso de direccionamiento estratégico

COMPONENTE DEL AREA	DEBILIDAD ENCONTRADA	ESTAMENTO DE LA COMUNIDAD	INDICE MAS BAJO	COEFICIENTES DE VARIACIÓN
A.1.3. CONOCIMIENTO Y APROPIACIÓN DEL DIRECCIONAMIENTO	La institución educativa ocasionalmente invita a la comunidad a conocer y pocas veces desarrolla actividades centradas en el respeto por la diferencia, por lo cual eventualmente esto facilita el aprendizaje, la participación y la convivencia de la población	Estudiantes	2.73	37.4
A.2.4. USO DE INFORMACIÓN INTERNA Y EXTERNA PARA LA TOMA DE DICISIONES	En la institución eventualmente se dan a conocer y se emplean los resultados del índice de inclusión para definir acciones de mejoramiento	Estudiantes y docentes	2.55	56.6
A.2.5. SEGUIMIENTO Y AUTOEVALUACIÓN	La institución revisa solo de manera ocasional las acciones de mejoramiento para inclusión y dentro del plan de mejoramiento no analiza resultados, ni tampoco el impacto.	Directivos y docentes	2.61	44.1

Cuadro 1.1. Componentes del ethos e impacto en la cultura:

Área de gestión directiva: Proceso de direccionamiento y gerencia estratégica

COMPONENTE CON DEBILIDAD	DEBILIDAD ENCONTRADA	CUALIDADES ETICAS PROFESIONALES QUE ORIENTA LA ACCIÓN DE MEJORAMIENTO	META	ACTIVIDAD	INDICADOR	RECURSOS	RESPONSABLES	VIRTUDES SOCIALES QUE CONFIGURAN ETHOS INSTITUCIONAL EN EL COMPONENTE	IMPACTO ESPERADO EN LA CULTURA
A.1.3. CONOCIMIENTO Y APROPIACIÓN DEL DIRECCIONAMIENTO	La institución educativa ocasionalmente invita a la comunidad a conocer y pocas veces desarrolla actividades centradas en el respeto por la diferencia, por lo cual eventualmente esto facilita el aprendizaje, la participación y la convivencia de la población	Iniciativa, Dedicación	Fortalecer los encuentros, las actividades de convivencias y las actividades culturales entre los miembros de la comunidad educativa que se direccionen por metodologías colaborativas y que permitan hacer posible el reconocimiento del otro, como un ser diverso, en consonancia con la disponibilidad que podrían tener los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad	Actividades de sensibilización en torno al reconocimiento hacia la diversidad con directivos, docentes y padres de familia	Número de actividades de sensibilización por semestre	Audiovisuales, instalaciones del colegio, papelería y fotocopias	Orientación escolar, equipo de apoyo, coordinación	Honor	Promover en las actividades que se realicen en la institución, un enfoque hacia la diversidad, la inclusión y el reconocimiento del otro en cada uno de los campos de desarrollo y formación del ser. Apropiación del concepto de diversidad en los diferentes contextos del direccionamiento estratégico institucional.
				Convivencias de tipo formativo con enfoque hacia la diversidad	Numero de convivencias desarrolladas por año, por curso	Transportes, refrigerios y almuerzos	Orientación escolar, directores de grupo y jefes de área	Piedad	
				Direcciones de grupo enfocadas a la diversidad	Numero de direcciones de grupo por mes	Papelería, audiovisuales	Coordinación y directores de grupo	Gratitud	

A.2.4. USO DE INFORMACIÓN INTERNA Y EXTERNA PARA LA TOMA DE DECISIONES	En la institución eventualmente se dan a conocer y se emplean los resultados del índice de inclusión para definir acciones de mejoramiento	Compromiso	Definir mecanismos de retroalimentación y participación de la comunidad que permitan dar a conocer las experiencias significativas en inclusión hacia el interior de la institución como externamente, generando alternativas de cualificación de resultados académicos con estudiantes en condición de discapacidad	Actividades culturales, y deportivas exaltando la diversidad	Número de actividades culturales y deportivas por bimestre	Vestuario, elementos deportivos, equipo de emisora, audiovisuales y papelería	Campo de comunicación, arte y expresión	Liberalidad	Seguimiento de resultados veraces, que permitan tomar decisiones frente a las limitaciones de aprendizaje que puedan tener los estudiantes y de esta manera brindar un apoyo a las familias para propiciar el trabajo colaborativo y de desarrollo humano en los estudiantes que presenten dificultades
				Socialización resultados del índice de inclusión y pruebas externas de estudiantes en condición de discapacidad	Reuniones de socialización de resultados en índice y pruebas externas, por semestre	Audiovisuales, instalaciones del colegio, papelería y fotocopias	Rectoría y coordinación	Veracidad	
				Escuela de padres con enfoque inclusivo liderado por familias de estudiantes en condición de discapacidad	Numero de reuniones en escuela de padres por bimestre	Audiovisuales, instalaciones del colegio, papelería y fotocopias	Padres de familia, coordinación, docentes de apoyo y directores de grupo	Observancia	
				Fortalecimiento de ciudadanía y convivencia con enfoque hacia la diversidad y la inclusión educativa.	Número de actividades con caja de herramientas con enfoque inclusivo por bimestre	Cartillas de caja de herramientas, fotocopias, papelería	Docentes líderes de caja de herramientas y directores de grupo	Observancia	

A.2.5. SEGUIMIENTO Y AUTOEVALUACIÓN	La institución revisa solo de manera ocasional las acciones de mejoramiento para inclusión y dentro del plan de mejoramiento no analiza resultados, ni tampoco el impacto.	Competencia	Consolidación del comité de desarrollo y seguimiento institucional que garantice los procesos de planeación, seguimiento y evaluación con enfoque inclusivo	Elección del comité de seguimiento y evaluación del enfoque inclusivo	Reunión de elección de representantes del comité (una al año)	Audiovisuales, instalaciones del colegio, papelería y fotocopias	Proyecto de gobierno escolar	Obediencia	Fomento de la participación, la comunicación y el liderazgo de los distintos miembros de la comunidad escolar en aspectos relacionados con la diversidad y la inclusión
				Reuniones del comité de seguimiento, control y evaluación del enfoque inclusivo institucional	Numero de reuniones del comité de seguimiento y evaluación del enfoque inclusivo	Audiovisuales, instalaciones del colegio, papelería y fotocopias	Rectoría y coordinación	Liberalidad	Lograr establecer canales de confianza con base en el liderazgo y la participación propiciando ambientes reflexivos, cambiando viejas posturas por propuestas innovadoras y de alto interés para la comunidad inclusiva

Tabla 9.

Cuadro 2 área de gestión directiva: Proceso de gobierno escolar

<i>COMPONENTE DEL AREA</i>	<i>DEBILIDAD ENCONTRADA</i>	<i>ESTAMENTO DE LA COMUNIDAD</i>	<i>INDICE MAS BAJO</i>	<i>COEFICIENTES DE VARIACIÓN</i>
A.3.1. CONSEJO ACADÉMICO	El consejo académico de manera ocasional explica distintas formas de enseñanza y comunicación para las personas discapacitadas	Estudiantes	2.30	63.4
A.3.2. CONSEJO DIRECTIVO	El consejo directivo pocas veces define políticas de atención a la diversidad; de igual manera es poco el seguimiento a	Estudiantes	2.30	59.1
A.3.3. COMITÉ DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN	El comité de evaluación y promoción escasamente asesora a los docentes en los procesos de evaluación flexibles, y pocas veces se da respuesta a los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes; de igual manera es eventualmente explica estrategias de evaluación acordes a la edad, los logros, la motivación y ocasionalmente se tiene en cuenta las posibilidades de los estudiantes	Directivos y docentes	2.52	44.4
A.3.4. COMITÉ DE CONVIVENCIA	El comité de convivencia, asesora de manera muy escasa a la comunidad educativa en la implementación de estrategias y mecanismos para promover el respeto por la diversidad; además ocasionalmente realiza actividades para disminuir las expulsiones por problemas de convivencia	Todos los estamentos	2.21	71.0

Cuadro 2.1. Componentes del ethos e impacto en la cultura
Área de gestión directiva
Proceso de gobierno escolar

<i>COMPONENTE CON DEBILIDAD</i>	<i>DEBILIDAD ENCONTRADA</i>	<i>CUALIDADES ETICAS PROFESIONALES QUE ORIENTA LA ACCIÓN DE MEJORAMIENTO</i>	<i>META</i>	<i>ACTIVIDAD</i>	<i>INDICADOR</i>	<i>RECURSOS</i>	<i>RESPONSABLES</i>	<i>VIRTUDES SOCIALES QUE CONFIGURAN ETHOS INSTITUCIONAL EN EL COMPONENTE</i>	<i>IMPACTO ESPERADO EN LA CULTURA</i>
A.3.1. CONSEJO ACADÉMICO	El consejo académico de manera ocasional explica distintas formas de enseñanza y comunicación para las personas discapacitadas	Compromiso	Crear dinámicas de aprendizaje cooperativo en redes de docentes que se lideren desde la gestión de procesos educativos y pedagógicos que motiven los saberes a través del uso y apropiación de las TICS	Comité académico por jornada para revisión de documentos e investigaciones en inclusión educativa	Numero de reuniones de comité académico con enfoque inclusivo por periodo académico	Red de internet, computadores, Tablet y documentos impresos	Comité Académico por jornada y consejo académico integrado	Liberalidad	Promover elementos representativos de innovación educativa, a partir de la reflexividad y práctica de una comunidad de saberes que permiten la retroalimentación del conocimiento de los diferentes enfoques inclusivos para fomentar en la comunidad docente ambientes de aprendizaje creativos y movilizadores del conocimiento para todos los estudiantes con enfoque hacia la inclusión.
				Formulación de documento pedagógico de guía para los docentes con lineamientos curriculares institucionales y formas de enseñanza con enfoque en metodologías cooperativas y desarrollo de proyectos	Numero de documentos guía para docentes socializados por semestre	Recursos en red y computacionales, ayudas audiovisuales	Comité Académico por jornada y consejo académico integrado		
				Creación de red virtual de maestros donde se compartan experiencias de aprendizaje significativas que permitan el aprendizaje de los estudiantes	Numero de maestros vinculados a la red virtual por bimestre	Plataforma virtual, red de internet, computadores y/o tablets	Comité Académico por jornada y consejo académico integrado	Veracidad	

A.3.2. CONSEJO DIRECTIVO	El consejo directivo pocas veces define políticas de atención a la diversidad; de igual manera es poco el seguimiento a	Dedicación	Construcción de políticas que velen por el cumplimiento de prácticas que garanticen la cultura inclusiva	Revisión y ajustes a documentos institucionales con enfoque inclusivo	Numero de ajustes realizados en documento original por semestre	Papelería, computadores y recursos audiovisuales	Rectoría y Consejo Directivo	Observancia	
				Elaboración de cronograma para socialización y divulgación de ajustes con enfoque inclusivo	Cronograma de asignaciones de actividades publicado bimestralmente	Papelería, computadores y recursos audiovisuales	Rectoría y Consejo Directivo	Veracidad	Construir y conservar las políticas de inclusión educativo en un marco normativo que promueva acciones autónomas y de libertad eficaz, que promueva la cohesión social, que se de en un marco justo para toda la comunidad, especialmente con los estudiantes de inclusión educativa
				Definir Perfiles y funciones de docentes regulares y de apoyo que permitan la definición de tareas específicas para desarrollar en la labor diaria a partir del conocimiento del manual de funciones	Numero manuales de funciones entregados por año	Papelería para imprenta nacional	Rectoría y Consejo Directivo	Obediencia	
				Establecer pautas de evaluación y promoción para estudiantes de inclusión (Realizando ajustes al SIE institucional)	Numero de ajustes realizados con enfoque inclusivo cada semestre	Computadores, audiovisuales	Rectoría y consejo académico	Obediencia	

A.3.3. COMITÉ DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN	El comité de evaluación y promoción escasamente asesora a los docentes en los procesos de evaluación flexibles, y pocas veces se da respuesta a los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes; de igual manera es eventualmente explica estrategias de evaluación acordes a la edad, los logros, la motivación y ocasionalmente se tiene en cuenta las posibilidades de los estudiantes	Competencia	Fomentar desde el comité de evaluación y promoción la cualificación de la evaluación de los estudiantes que se evidencie como integral y formativa, mediante la identificación real de avances en lo curricular, social y emocional	Reuniones de comité de evaluación y promoción con enfoque diferencial en miras a proponer estrategias de apoyo al aprendizaje de los estudiantes incluidos	Numero de reuniones de comité con enfoque diferencial por semestre	Papelería, recursos web y audiovisuales	Comité de evaluación y promoción	Afabilidad	Consolidar el comité de evaluación y promoción como una instancia de transformación pedagógica que apoye los procesos de evaluación y mejoramiento de los estudiantes con dificultades, logrando disminuir la pérdida, en miras a que los estudiantes superen las barreras de aprendizaje.
				Construcción de guía metodológica que promueva la evaluación como proceso formativo y con enfoque diferencial	Numero de guías distribuidas en la institución por bimestre	Papelería, tintas y fotocopias	Comité de evaluación y promoción	Afabilidad	
A.3.4. COMITÉ DE CONVIVENCIA	El comité de convivencia, asesora de manera muy escasa a la comunidad educativa en la implementación de estrategias y mecanismos para promover el respeto por la diversidad; además ocasionalmente realiza actividades para disminuir situaciones de exclusión por problemas de convivencia	Iniciativa	Fortalecer el comité de convivencia como una instancia institucional de transformación de la convivencia escolar que adopte un enfoque diferencial y se capacite en ello	Definir cronograma de actividades para fomentar la inclusión educativa en un marco de ciudadanía y convivencia	Cronograma por semestre	Computador, audiovisuales	Comité de convivencia	Liberalidad	Consolidar el comité de convivencia escolar como un estamento que proponga alternativas de mejora en la convivencia escolar, promoviendo el respeto por la diferencia, y la creación de un ambiente agradable en la institución que permita potenciar en los estudiantes sus capacidades ciudadanas y hábitos de convivencia saludables y duraderos
				Desarrollo de actividades con caja de herramientas de proyectos de ciudadanía y convivencia	Número de actividades desarrolladas por ciclo de caja de herramientas	Cartillas caja de herramientas, papelería y fotocopias	Comité de convivencia	Afabilidad	

Tabla 10.

Cuadro 3 área de gestión directiva: Proceso de cultura institucional

COMPONENTE DEL AREA	DEBILIDAD ENCONTRADA	ESTAMENTO DE LA COMUNIDAD	INDICE MAS BAJO	COEFICIENTES DE VARIACIÓN
A.4.1. MECANISMOS DE COMUNICACIÓN	Eventualmente la institución educativa utiliza medios de comunicación, los cuales son poco eficientes y comprensibles para toda la comunidad, por lo cual los procesos de gestión eventualmente son conocidos por toda la comunidad	Directivos y docentes	2.68	26.1
A.4.3. RECONOCIMIENTO DE LOGROS	La institución educativa no desarrolla políticas de reconocimiento, ni estímulos a los integrantes de la comunidad educativa que lidere acciones inclusivas-	Todos los estamentos	1.90	72.1
A.4.4. IDENTIFICACIÓN Y DIVULGACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS	La institución educativa no realiza acciones para identificar y divulgar experiencias que sean significativas, y tampoco da a conocer experiencias importantes que sirvan para mejorar el aprendizaje, la participación y convivencia de todos.	Directivos y docentes	1.68	83.3

Cuadro 3.1. Componentes del ethos e impacto en la cultura

Área de gestión directiva

Proceso de cultura institucional

COMPONENTE CON DEBILIDAD	DEBILIDAD ENCONTRADA	CUALIDADES ETICAS PROFESIONALES QUE ORIENTA LA ACCIÓN DE MEJORAMIENTO	META	ACTIVIDAD	INDICADOR	RECURSOS	RESPONSABLES	VIRTUDES SOCIALES QUE CONFIGURAN ETHOS INSTITUCIONAL EN EL COMPONENTE	IMPACTO ESPERADO EN LA CULTURA
A.4.1. MECANISMOS DE COMUNICACIÓN	Eventualmente la institución educativa utiliza medios de comunicación, los cuales son poco eficientes y comprensibles para toda la comunidad, por lo cual los procesos de gestión eventualmente son conocidos por toda la comunidad	Dedicación	Fomentar mecanismos de comunicación eficientes que evidencien el carácter inclusivo y que sean accesibles a toda la comunidad escolar, promoviendo las buenas prácticas inclusivas, reconociendo la diversidad de la institución, promoviendo así la participación con equidad	Creación de página web institucional	Número de visitas semanales a página web institucional	Computadores, tablets y recursos ofimáticos	Docentes de informática y equipo de apoyo REDP de la SED	Veracidad	Promoción en la acción comunicativa un enfoque que posibilite reconocer las buenas prácticas de la comunidad en torno a la inclusión escolar, fomentando así un lenguaje diferencial que involucre a todos los miembros de la comunidad, incluidos los niños con discapacidad cognitiva en un ámbito de identidad y equidad, propiciando el uso de la información de manera clara y oportuna, permitiendo la opinión y la toma de decisiones con respecto a los procesos educativos de la institución.
				Programa escolar de emisora con enfoque diferencial que promueva la diversidad	Numero de programas con enfoque inclusivo semanal	Equipos de emisora escolar (SONIDO)	Docentes campo de comunicación con Equipo estudiantil de emisora escolar	Afabilidad	
				Fortalecer periódico escolar web con enfoque hacia la inclusión y su reconocimiento	Número de artículos con enfoque diferencial cada bimestre	Computadores, tablets y recursos ofimáticos	Docentes del campo de comunicación y equipo líder estudiantil de periódico escolar	Veracidad	

				Boletín informativo en torno al desarrollo de procesos de gestión con enfoque inclusivo	Numero de boletines entregados a la comunidad semanalmente	Papelería	Rectoría y coordinación	Observancia	
A.4.3. RECONOCIMIENTO DE LOGROS	La institución educativa no desarrolla políticas de reconocimiento, ni estímulos a los integrantes de la comunidad educativa que lidere acciones inclusivas-	Iniciativa	Creación de un programa de estímulos que fomenten el desarrollo de actividades inclusivas institucionales	Creación de comité de incentivos	Número de integrantes del comité	Computadores y audiovisuales	Equipo de proyecto gobierno escolar	Liberalidad	Propiciar en la comunidad escolar la motivación hacia las buenas prácticas inclusivas en el entorno escolar más cercano, promoviendo el respeto por el otro y el reconocimiento de quien practica la inclusión en un ambiente de calidez y solidaridad
				Creación de documento y convocatoria para incentivos	Documento de plan de incentivos	Computadores y papelería	Comité de incentivos	Gratitud	
				Actividad pública de reconocimiento a la acción inclusiva	Actividad cultural de reconocimiento a la acción inclusiva	Materiales de decoración, menciones, placas y medallas	Comité de incentivos	Honor	
				Menciones especiales para los estudiantes que promuevan la inclusión escolar	Numero de menciones entregadas por bimestre	Diplomas	Comité de incentivos	Gratitud	
A.4.4. IDENTIFICACIÓN Y DIVULGACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS	La institución educativa no realiza acciones para identificar y divulgar experiencias que sean significativas, y tampoco da a conocer experiencias importantes que	Responsabilidad	Implementar procedimientos para la identificación y divulgación de buenas prácticas inclusivas a través del uso de medios de comunicación institucionales	Entrevistas con comunidad	Numero de entrevistas realizadas por bimestre	Papelería y fotocopias	Equipo de gestión	Veracidad	Fomentar el desarrollo y progreso de toda la comunidad educativa con el desarrollo de propuestas enfocadas a mejorar la practica educativa en el aula de clase y que se haga visible en la comunidad educativa, favoreciendo la retro alimentación de las prácticas y
				Convocatorias para la formulación de proyectos que promuevan las prácticas inclusivas	Número de proyectos inscritos	Recursos web	Equipo de gestión	Observancia	

sirvan para mejorar el aprendizaje, la participación y convivencia de todos.	Foro de divulgación de buenas prácticas inclusivas	Número de proyectos socializados en foro	Audiovisuales, papelería y recursos web	Equipo de gestión	Observancia	construyendo oportunidades de mejora transdisciplinariamente, en búsqueda de reivindicar a la institución en el quehacer educativo del día a día.
--	--	--	---	-------------------	-------------	---

Tabla 11.

Cuadro 4 área de gestión directiva

Proceso de clima escolar

COMPONENTE DEL AREA	DEBILIDAD ENCONTRADA	ESTAMENTO DE LA COMUNIDAD	INDICE MAS BAJO	COEFICIENTES DE VARIACIÓN
A.5.5. MANUAL DE CONVIVENCIA	El manual de convivencia promueve poco el respeto por la valoración de la diversidad que existe en la comunidad	Estudiantes	2.77	42.2
A.5.6. ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	Ocasionalmente los estudiantes tienen la oportunidad de participar en actividades complementarias y extracurriculares que puedan posibilitar el desarrollo de habilidades e intereses	Estudiantes y docentes	2.61	42.9
A.5.7. BIENESTAR ESTUDIANTIL	Eventualmente los servicios de bienestar estudiantil se logran ofrecer a los estudiantes que más lo requieran	Todos los estamentos	2.42	64.9
A.5.8. MANEJO DE CONFLICTOS Y CASOS DIFÍCILES	Ocasionalmente a los estudiantes se les escucha para la resolución de sus problemas y de igual manera eventualmente se les ayuda a solucionarlos, debido a la dificultad en cuanto a la atención tan alta que tiene orientación escolar	Estudiantes y padres	2.54	52.2

Cuadro 4.1. Componentes del ethos e impacto en la cultura

Área de gestión directiva

Proceso de clima escolar

COMPONENTE CON DEBILIDAD	DEBILIDAD ENCONTRADA	CUALIDADES ETICAS PROFESIONALES QUE ORIENTA LA ACCIÓN DE MEJORAMIENTO	META	ACTIVIDAD	INDICADOR	RECURSOS	RESPONSABLES	VIRTUDES SOCIALES QUE CONFIGURAN ETHOS INSTITUCIONAL	IMPACTO ESPERADO EN LA CULTURA
A.5.2. AMBIENTE FÍSICO	La institución educativa escasamente realiza acciones para garantizar la movilidad de las personas en las instalaciones.	Compromiso	Fomentar proyecto de prevención con un enfoque hacia la inclusión, promoviendo prácticas de comunidad para preservar la seguridad de todos los estudiantes incluidos los niños con discapacidad	Bienvenida estudiantil y carrera de observación con retroalimentación en mitad de año	Espacios estudiantiles que se definieron para proceso de sensibilización	Elementos deportivos , papelería, fotocopias , espacios físicos institucionales	Comité de convivencia	Piedad	Uso y manejo de espacios e instalaciones institucionales hacia una cultura del cuidado de sí mismo, del otro y del entorno.
				Direcciones de grupo para el cuidado de sí mismo, del otro y del entorno	Numero de direcciones de grupo	Papelería	Comité académico	Vindicación	
A.5.4. MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE	La institución educativa ocasionalmente realiza acciones para motivar a los estudiantes por el aprendizaje, y poco se	Iniciativa	Promover trabajo colaborativo por proyectos escolares que involucren iniciativas de	Fomentan el desarrollo de ambientes de aprendizaje por proyectos escolares en cada área	Numero de ambientes de aprendizaje por proyectos por bimestre	Papelería, medios audiovisuales, materiales didácticos, equipos	Docentes de cada área	Afabilidad	Generar en el ambiente escolar de relaciones con carácter académico que permitan evidenciar los avances y motivaciones de los

	tiene en cuenta sus habilidades e intereses.		aprendizaje hacia centros de interés con un enfoque práctico y de emprendimiento	Definir en cronograma escolar el día del área para realizar muestras de proyectos	Número de días que se desarrollaron muestras de proyectos por año	Computadores, material audiovisual, material de emisora y equipos	Jefes de área	Observancia	estudiantes desde los centros de interés y promover de esta manera un reconocimiento social
A.5.5. MANUAL DE CONVIVENCIA	El manual de convivencia promueve poco el respeto por la valoración de la diversidad que existe en la comunidad	Responsabilidad	Revisión y ajustes al manual de convivencia, enfocando acciones que promuevan la inclusión y tengan presente el respeto por la diversidad	Ajustes al manual de convivencia	Numero de ajustes realizados en manual de convivencia en el año	Computadores y recursos web	Comité de convivencia	Obediencia	
A.5.6. ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	Ocasionalmente los estudiantes tienen la oportunidad de participar en actividades complementarias y extracurriculares que puedan posibilitar el desarrollo de habilidades e intereses	Iniciativa	Fomentar dentro de las actividades extracurriculares el enfoque inclusivo y permitir la participación de todos los miembros de la comunidad escolar	Realizar cronograma de actividades extracurriculares por área y ciclo con enfoque inclusivo	Número de actividades por área en el año con enfoque inclusivo	Material didáctico y papelería	Equipos de área y ciclo	Afabilidad	
				Salidas pedagógicas para estudiantes de inclusión educativa	Número de salidas pedagógicas en el año para estudiantes de inclusión	Transportes	Consejo académico y directivo	Honor	
A.5.7. BIENESTAR ESTUDIANTIL	Eventualmente los servicios de bienestar estudiantil se logran ofrecer a los estudiantes que más lo requieran	Dedicación	Promover la consolidación de un programa de bienestar estudiantil institucional que fomente la inclusión escolar y sea amigable a	Inducción estudiantil con estudiantes nuevos	Número de estudiantes en proceso de inducción	Papelería y audiovisuales	Coordinación y consejo estudiantil	Observancia	Motivación hacia el ambiente escolar como un espacio de agrado y reconocimiento a todos los miembros de la comunidad escolar
				Uso de biblioteca y recursos	Número de estudiantes que dan uso a biblioteca diariamente	Libros, tablets y papelería	Biblioteca	Veracidad	

			todos los estudiantes	Mejorar servicio de cafetería	Nivel de satisfacción de estudiantes con cafetería	Recursos web	Consejo Directivo	Liberalidad	
A.5.8. MANEJO DE CONFLICTOS Y CASOS DIFÍCILES	Ocasionalmente a los estudiantes se les escucha para la resolución de sus problemas y de igual manera eventualmente se les ayuda a solucionarlos, debido a la dificultad en cuanto a la atención tan alta que tiene orientación escolar	Iniciativa	Fomentar las mesas de conciliación escolar con un comité que permita a los y las estudiantes fomentar hábitos de resolución de conflictos en un ambiente de sana convivencia y con un enfoque hacia el respeto por la diversidad	Mesas de conciliación	Número de conciliaciones desarrolladas en la institución por bimestre	Papelería	Coordinación, orientación escolar y comité de conciliadores	Vindicación	Fomentar en la institución el reconocimiento a la diversidad, a través de prácticas que promuevan la resolución asertiva de conflictos, de tipo formativo que logre reparar el daño causado en el mismo

Tabla 12.

Cuadro 5 área de gestión directiva: proceso de relaciones con el entorno

COMPONENTE DEL AREA	DEBILIDAD ENCONTRADA	ESTAMENTO DE LA COMUNIDAD	INDICE MAS BAJO	COEFICIENTES DE VARIACIÓN
A.6.1. PADRES DE FAMILIA	De manera ocasional se desarrollan estrategias para conocer el entorno y condiciones de las familias de los estudiantes, lo cual no permite un el apoyo necesario para que logren resolver sus problemas y puedan superar las barreras de aprendizaje	Todos los estamentos	1.89	75%
A.6.2.AUTORIDADES EDUCATIVAS	La institución educativa no desarrolla estrategias que permitan vincular a redes locales y regionales de la política educativa	Directivos y docentes	1.90	71.1
A.6.3. OTRAS INSTITUCIONES	La institución educativa no intercambia ni recursos, ni servicios con otras instituciones; así mismo no aprovecha, ni da a conocer los recursos existentes para facilitar, la participación, por lo cual en este aspecto no se fortalecen el desarrollo de acciones educativas	Directivos y docentes	1.52	71.7
A.6.4. SECTOR PRODUCTIVO	La institución educativa no establece alianzas con el sector productivo para fortalecer la propuesta de inclusión educativa, es así que desde este componente, estos estudiantes no se proyectan al mundo laboral; incluidos los estudiantes con discapacidad	Directivos y docentes	1.55	72.3

Cuadro 5.1. Componentes del ethos e impacto en la cultura

Área de gestión directiva

Proceso de relaciones con el entorno

COMPONENTE CON DEBILIDAD	DEBILIDAD ENCONTRADA	CUALIDADES ETICAS PROFESIONALES QUE ORIENTA LA ACCIÓN DE MEJORAMIENTO	META	ACTIVIDAD	INDICADOR	RECURSOS	RESPONSABLES	VIRTUDES SOCIALES QUE CONFIGURAN ETHOS INSTITUCIONAL EN EL COMPONENTE	IMPACTO ESPERADO EN LA CULTURA
A.6.1. PADRES DE FAMILIA	De manera ocasional se desarrollan estrategias para conocer el entorno y condiciones de las familias de los estudiantes, lo cual no permite un el apoyo necesario para que logren resolver sus problemas y puedan superar las barreras de aprendizaje	Dedicación	Promover un trabajo de padres especialmente aquellos con hijos con dificultades, para indagar sus necesidades e intereses y brindar apoyo a través de cualificación en capacidades ciudadanas con caja de herramientas	Sensibilización con familias frente a la situación de discapacidad y el impacto para la familia y el entorno más cercano	Número de actividades de sensibilización por semestre	Audiovisuales, papelería y elementos deportivos y didácticos	Orientación y coordinación	Piedad	Fomentar una conexión dialogantes con las familias de los estudiantes atendiendo a sus diversidad y promoviendo el alcance de aprendizajes, superando así barreras de aprendizaje asociadas al entorno familiar y social de los niños y niñas en condición de discapacidad
			Atención y asesoría personalizada para casos de dificultad y asesorías en pautas de crianza, manejo emocional y apoyo en tareas escolares	Numero de asesorías desarrolladas en cada período académico	Papelería y material didáctico	Docente de apoyo, orientación y coordinación.	Vindicación		
A.6.2. AUTORIDADES EDUCATIVAS	La institución educativa no desarrolla estrategias que permitan vincular a	Compromiso	Participación de los miembros de la comunidad escolar en	Selección de representantes a mesas estamentales locales	Número de representantes elegidos	Recursos web y papelería	Comité Gobierno Escolar	Afabilidad	Fomentar ambientes de participación escolar que permitan llevar la propuesta de educación inclusiva y realizar

	redes locales y regionales de la política educativa		redes regionales de política educativa	Reunión de representantes para el planteamiento de propuestas con enfoque inclusivo	Numero de reuniones realizadas por semestre	Papelería	Líderes de mesas estamentales	Veracidad	alianzas con redes locales y regionales para promover el enfoque diferencial en todos los estamentos educativos
				Asistencia a mesas locales estamentales por parte de los miembros de la comunidad escolar	Numero de reuniones a mesas estamentales	Transportes	Líderes de mesas estamentales	Liberalidad	
A.6.3. OTRAS INSTITUCIONES	La institución educativa no intercambia ni recursos, ni servicios con otras instituciones; así mismo no aprovecha, ni da a conocer los recursos existentes para facilitar, la participación, por lo cual en este aspecto no se fortalecen el desarrollo de acciones educativas	Iniciativa	Realizar jornadas de integración con los colegios cercanos para intercambiar experiencias relacionadas con inclusión educativa	Juego Intercolegiados con enfoque inclusivo	Número de equipos participantes en intercolegiados con enfoque inclusivo	Elementos deportivos	Docentes del educación física y equipo de estudiantes de grado decimo y once	Afabilidad	Generar prácticas inclusivas intersectoriales con instituciones aledañas a la institución, de tal manera que la cultura escolar inclusiva, redunde en otras instituciones, promocionando la labor desarrollada por nuestra institución, invitando a las demás a realizar prácticas similares.
				Festival de talentos intercolegiado	Numero de talentos participantes internos y externos	Sonido institucional, elementos deportivos y vestuario	Orientación y equipo de estudiantes de grado decimo y once	Honor	

5.1.2. Área de Gestión Académica

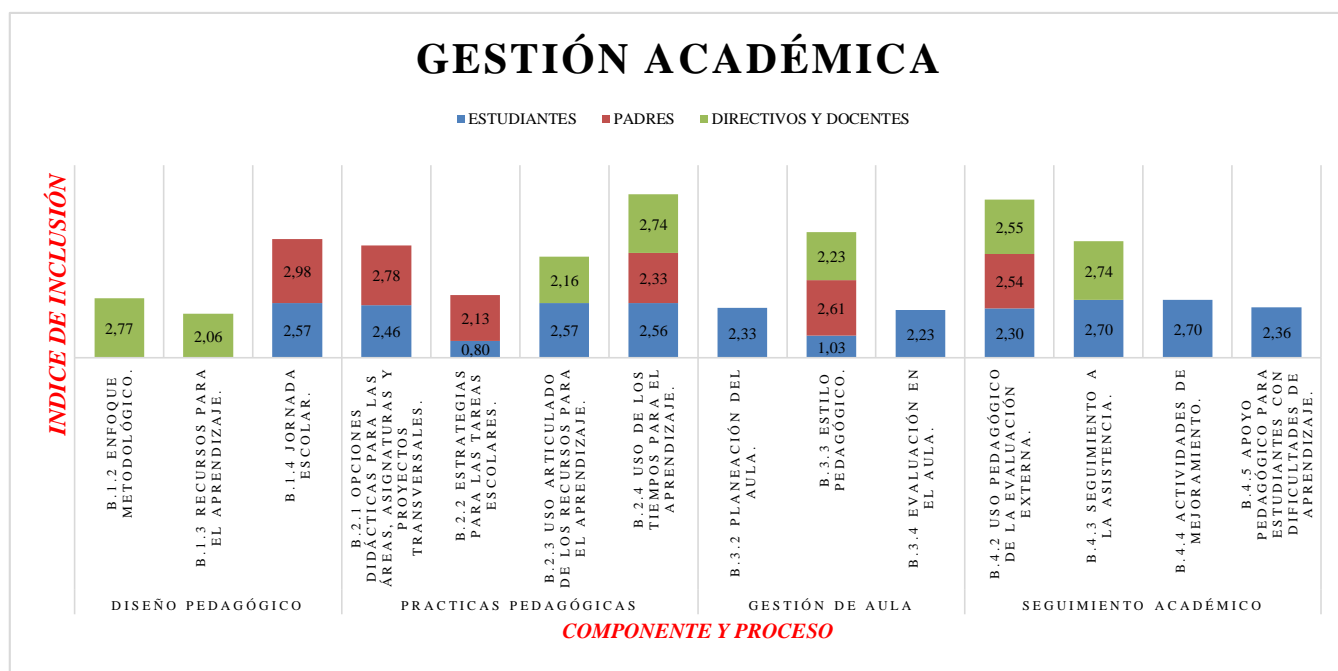


Figura 21 Resultados seleccionados por área de gestión académica

Tabla 13.

Cuadro 6. Área de gestión académica: Procesos de diseño y prácticas pedagógicas

COMPONENTE DEL AREA	DEBILIDAD ENCONTRADA	ESTAMENTO DE LA COMUNIDAD	INDICE MAS BAJO	COEFICIENTES DE VARIACIÓN (%)
B.1.2 ENFOQUE METODOLÓGICO	La institución educativa presenta un enfoque metodológico colaborativa, sin embargo requiere una mayor apropiación teniendo en cuentas estilos y ritmos de aprendizaje.	Directivos y docentes	2,77	35,7
B.1.3 RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE.	En la institución educativa existe una política que orienta el procedimiento sin embargo se dificulta identificar los recursos requeridos por todos los estudiantes, incluyendo aquellos que tienen discapacidad cognitivas	Directivos y docentes	2,06	75,2
B.2.1 OPCIONES DIDÁCTICAS PARA LAS ÁREAS, ASIGNATURAS Y PROYECTOS TRANSVERSALES.	En la institución educativa los docentes de manera eventual implementan distintas opciones de didácticas flexibles que puedan facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades.	Estudiantes y padres	2,46	58,5

B.2.3 USO ARTICULADO DE LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE.	Eventualmente se facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.	Directivos, docentes y estudiantes	2.16	65.7
B.2.4 USO DE LOS TIEMPOS PARA EL APRENDIZAJE.	Ocasionalmente los docentes ajustan su práctica pedagógica al ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes; y de igual manera pocas veces realizan actividades para los estudiantes que aprenden rápido y para quienes necesitan más tiempo.	Todos los estamentos	2.36	53.1

Cuadro 5.1. Componentes del ethos e impacto en la cultura

Área de gestión académica

Procesos de diseño y prácticas pedagógicas

COMPONENTE CON DEBILIDAD	DEBILIDAD ENCONTRADA	CUALIDADES ETICAS PROFESIONALES QUE ORIENTA LA ACCIÓN DE MEJORAMIENTO	META	ACTIVIDAD	INDICADOR	RECURSOS	RESPONSABLES	VIRTUDES SOCIALES QUE CONFIGURAN ETHOS INSTITUCIONAL EN EL COMPONENTE	IMPACTO ESPERADO EN LA CULTURA
B.1.2 ENFOQUE METODOLÓGICO	La institución educativa presenta un enfoque metodológico colaborativa, sin embargo requiere una mayor apropiación teniendo en cuentas estilos y ritmos de aprendizaje.	Responsabilidad	Fortalecer el enfoque metodológico institucional que se enmarca en el modelo pedagógico social cognitivo desde una óptica de centros de interés, por proyectos que permita superar las barreras de aprendizaje y respetando los ritmos y estilos de los estudiantes.	Capacitación y cualificación docente con enfoque en la práctica de aula con los estudiantes de inclusión, con practicantes de últimos semestres de educación especial	Capacitaciones recibidas por bimestre	Practicantes de educación especial; papelería, recursos didácticos y	Docentes de apoyo	Afabilidad	Fomentar en las metodologías de aula de clase el enfoque inclusivo atendiendo a las necesidades de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje desde el factor motivacional y que se enmarque en las fortalezas de los estudiantes con dificultades, más que en sus debilidades.
				Ambientes de aprendizaje por centros de interés con enfoque inclusivo	Numero de ambientes de aprendizaje por centros de interés desarrollados por bimestre	Recurso didáctico, papelería	Coordinación y docentes de área.	Veracidad	
				Desarrollo de proyectos transversales con enfoque inclusivo, orientados hacia los intereses de los estudiantes	Número de proyectos desarrollados con enfoque inclusivo por semestre	Equipos de audio, computadores, papelería y recurso didáctico	Docentes de cada área y campo de pensamiento	Veracidad	

B.1.3 RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE.	En la institución educativa existe una política que orienta el procedimiento sin embargo se dificulta identificar los recursos requeridos por todos los estudiantes, incluyendo aquellos que tienen discapacidad cognitivas	Iniciativa	Desarrollar política de dotación y uso de recursos para los estudiantes que presentan dificultades, promoviendo un rublo específico para dichos casos	Diagnóstico de planta física y recursos para estudiantes en condición de discapacidad cognitiva	Numero de novedades con respecto a planta física y recursos faltantes	Cámara fotográfica y papelería	Docentes de apoyo	Veracidad	Determinar apropiación de recursos que permitan desarrollar las practicas inclusivas con mayor eficiencia y apropiación y con reconocimiento y valor de los bienes que se adquieren para dicho proceso
				Comité de compras que determine las necesidades de recursos para los estudiantes en condición de inclusión educativa	Dinero invertido en compras de recursos para inclusión educativa anual	Cotizaciones, recursos didácticos para la educación inclusiva	Comité de compras y consejo directivo.	Liberalidad	
B.2.1 OPCIONES DIDÁCTICAS PARA LAS ÁREAS, ASIGNATURAS Y PROYECTOS TRANSVERSALES.	En la institución educativa los docentes de manera eventual implementan distintas opciones de didácticas flexibles que puedan facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades.	Compromiso	Se deben realizar actividades orientadas a conocer las características de los estudiantes con dificultades; adecuando así estrategias didácticas que permitan la flexibilización de temáticas y que sean pertinentes al mejoramiento continuo del aprendizaje	Diagnóstico con estudiantes de dificultades definiendo fortalezas y debilidades	Documento de diagnóstico inicio de año	Papelería y computadores	Docentes y apoyo escolar	Veracidad	Fomentar el reconocimiento de las dificultades de los estudiantes de inclusión, propender por su proceso de crecimiento personal a partir del uso de didácticas flexibles que favorezcan procesos de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada estudiante.
				Teniendo en cuenta el diagnóstico, realizar capacitación docentes que oriente estos casos enfocándose desde las didácticas para mejorar aprendizajes de estudiantes con discapacidad.	Capacitaciones realizadas con docentes por bimestre	Capacitadores especializados	Rectoría y Secretaría de educación	Afabilidad	
				Plan operativo de flexibilización curricular particularizando las dificultades	Documento de plan operativo de flexibilización anual	Papelería y computadores	Coordinadores y docentes	Obediencia	

B.2.3 USO ARTICULADO DE LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE.	Eventualmente se facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.	Competencia	Promover proyectos de ciudadanía y convivencia, en miras al desarrollo de capacidades ciudadanas y fortalecer la articulación con la media fortalecida en un enfoque inclusivo	Proyecto de educación emocional con enfoque inclusivo	Número de actividades desarrolladas en proyecto de Educación emocional orientadas al reconocimiento de la diversidad	Papelería, recursos didácticos, impresoras, tintas	Coordinación y orientación	Observancia	Propiciar espacios de formación para la vida y el trabajo en estudiantes de inclusión educativa que fortalezcan sus motivaciones hacia la consolidación de un proyecto de vida sostenible e integral
				Fomento del Inglés de Negocios en articulación con la universidad con apoyos especiales a estudiantes de inclusión educativa	Número de créditos alcanzados por estudiantes de inclusión educativa en el programa de Inglés de Negocios	Salones, computadores, papelería, textos, fotocopias	Coordinación	Liberalidad	
				Gestión de programas de SENA que permitan promover una formación para el trabajo a población en condición especial	Número de estudiantes de inclusión educativa matriculados en programas de formación del SENA	Transportes, papelería y computadores	Coordinación media fortalecida	Obediencia	
B.2.4 USO DE LOS TIEMPOS PARA EL APRENDIZAJE.	Ocasionalmente los docentes ajustan su práctica pedagógica al ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes; y de	Dedicación	Definir tiempos de aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva y	Definir adecuaciones curriculares en planeación de ambientes de aprendizaje	Numero de adecuaciones curriculares en grado y área por bimestre	Computadores, papelería y recurso didáctico	Docentes de área	Vindicación	Respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades, propiciando apoyos importantes para fomentar el aprendizaje

<p>igual manera pocas veces realizan actividades para los estudiantes que aprenden rápido y para quienes necesitan más tiempo.</p>	<p>realizar las adecuaciones respectivas de acuerdo a la necesidad del estudiantado</p>	<p>Programa de apoyo con tutores personalizados, con estudiantes practicantes de educación especial y estudiantes que presenten buenos rendimientos</p>	<p>Número de estudiantes apoyados por tutores</p>	<p>Practicantes, estudiantes de buen nivel y recurso didácticos</p>	<p>Apoyo escolar</p>	<p>Vindicación</p>	<p>cooperativo mediante el enfoque diferencial.</p>
--	---	---	---	---	----------------------	--------------------	---

Tabla 14.

Cuadro 7. *Área de gestión académica: Proceso de gestión de aula*

COMPONENTE DEL AREA	DEBILIDAD ENCONTRADA	ESTAMENTO DE LA COMUNIDAD	INDICE MAS BAJO	COEFICIENTES DE VARIACIÓN
B.3.2 PLANEACIÓN DEL AULA.	La planeación y el desarrollo de las clases responden ocasionalmente a los intereses y necesidades de cada uno de los estudiantes, es así que eventualmente comprenden los contenidos y disfrutan de ellos.	Estudiantes	2.33	54.1
B.3.3 ESTILO PEDAGÓGICO.	Casi nunca se involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje y no se les permite participar en la elección de temas, actividades de clase y opciones de evaluación, tampoco participan en la elección de temas, actividades de la asignatura	Todos los estamentos	1.03	135.0
B.3.4 EVALUACIÓN EN EL AULA.	Las diferentes estrategias de evaluación ocasionalmente son objeto de análisis continuo y aporta eventualmente a los docentes para generar acciones correctivas cuando el estudiante, cualquiera que sea su condición, no está logrando el desempeño esperado; así mismo los docentes ocasionalmente utilizan formas distintas de evaluar, para que los estudiantes aprendan más y mejor.	Directivos, docentes y	2.23	43.5

Cuadro 7.1. Componentes del ethos e impacto en la cultura

Área de gestión académica

Proceso gestión de aula

COMPONENTE CON DEBILIDAD	DEBILIDAD ENCONTRADA	CUALIDADES ETICAS PROFESIONALES QUE ORIENTA LA ACCIÓN DE MEJORAMIENTO	META	ACTIVIDAD	INDICADOR	RECURSOS	RESPONSABLES	VIRTUDES SOCIALES QUE CONFIGURAN ETHOS INSTITUCIONAL EN EL COMPONENTE	IMPACTO ESPERADO EN LA CULTURA
B.3.2 PLANEACIÓN DEL AULA.	La planeación y el desarrollo de las clases responden ocasionalmente a los intereses y necesidades de cada uno de los estudiantes, es así que eventualmente comprenden los contenidos y disfrutan de ellos.	Competencia	Planeación de clases con metodología de aprendizaje, articulado aun proyecto de área con enfoque inclusivo partiendo de un diagnóstico que se defina por centros de interés	Definir en las áreas los centros de interés que se desarrollarían en los ambientes de aprendizaje y realizar la adecuación al plan de estudios	Número de centros de interés que el área puede promover	Audiovisuales y papelería	Docentes	Liberalidad	Promover en el desarrollo de las clases la motivación y el interés por aprender con un enfoque al reconocimiento de la diversidad que tenga en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes
				Identificar en el diagnóstico de cada estudiantes las oportunidades de aprendizaje y sus fortalezas para enfocarlo desde el centro de interés que más se adecue a sus necesidades	Numero de fortalezas que se definen en oportunidades de aprendizaje de estudiantes de inclusión	Papelería	Coordinación y docentes		
				Capacitar a los docentes en metodologías de aprendizaje dinámico con enfoque inclusivo para promover mejores oportunidades de aprendizaje en cada área	Numero de sesiones de capacitaciones para los docentes	Audiovisuales, papelería y fotocopias	Equipo de Gestión		

B.3.3 ESTILO PEDAGÓGICO.	Casi nunca se involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje y no se les permite participar en la elección de temas, actividades de clase y opciones de evaluación, tampoco participan en la elección de temas, actividades de la asignatura	Dedicación	Definir espacios en el ambiente de aprendizaje que le permita al estudiante realizar un trabajo por proyectos que le permita seleccionar temáticas de interés que responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes	Conversatorio en clases con estudiantes que permita la selección de temáticas enfocadas hacia los intereses de los estudiantes, por bimestre	Numero de temáticas de interés seleccionadas por los estudiantes	Audiovisuales	Docentes	Vindicación	Involucrar a los estudiantes en su proceso formativo que fomente la motivación en un dialogo bidireccional, donde el maestro y el estudiantes hagan parte del proyecto formativo de la institución
B.3.4 EVALUACIÓN EN EL AULA.	Las diferentes estrategias de evaluación ocasionalmente son objeto de análisis continuo y aporta eventualmente a los docentes para generar acciones correctivas cuando el estudiante, cualquiera que sea su condición, no está logrando el desempeño esperado; así mismo los docentes ocasionalmente utilizan formas distintas de evaluar, para que los estudiantes aprendan más y mejor.	Iniciativa	Fomentar en el Sistema de evaluación una iniciativa de tipo formativo que responda a la mejora de los estudiantes en condición de discapacidad y permita superar barreras de aprendizaje a través de estrategias enfocadas en centros de interés	Ajustes y revisión del Sistema de Evaluación institucional estableciendo criterios y estrategias de evaluación con estudiantes de inclusión	Numero de ajustes realizados al SIE	Computadores y papelería	Comité de SIE	Obediencia	Fomentar en los procesos de evaluación el carácter formativo y veraz que fomente la participación de los estudiantes en su proceso de mejora; además que permita superar las barreras de aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad
				Verificación de criterios de evaluación propios de la asignatura en planeación por periodos	Criterios de evaluación en planes de estudio	Computadores	Coordinación	Obediencia	
				Procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de tipo formativo con los estudiantes en una acción de trabajo colaborativo	Número de estudiantes de inclusión aprobados por bimestre	Computadores y papelería	Coordinación	Piedad	

Informe de
procesos de
evaluación de
estudiantes de
inclusión

Número de
estudiantes
de inclusión
promovidos
por año

Papelería

Comité de
evaluación y
promoción

Honor

Tabla 15.

Cuadro 8. area de gestión académico

Proceso de seguimiento académico

COMPONENTE DEL AREA	DEBILIDAD ENCONTRADA	ESTAMENTO DE LA COMUNIDAD	INDICE MAS BAJO	COEFICIENTES DE VARIACIÓN
B.4.2 USO PEDAGÓGICO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA.	Ocasionalmente se analizan los resultados de las pruebas externas (SABER e ICFES) para evaluar el impacto de las acciones internas que pueden llegar a minimizar las barreras para el aprendizaje de la población en situación de discapacidad; de tal manera que su uso en la toma de decisiones con respecto a los modelos de enseñanza y aprendizaje son escasos	Todos los estamentos	2.30	64.8
B.4.3 SEGUIMIENTO A LA ASISTENCIA.	La institución de una manera ocasional realiza acciones que disminuyen las barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia, cuando afectan la permanencia de los estudiantes; y eventualmente se realizan acciones para la permanencia de todos.	Directivos, docentes y estudiantes	2.70	34.8
B.4.4 ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN.	Los docentes y el comité de evaluación y promoción analizan los casos de los estudiantes que requieren actividades de recuperación de manera ocasional, para determinar las acciones correctivas y preventivas pertinente; y eventualmente acompañan a los estudiantes en el desarrollo de actividades de nivelación y apoyo requerido	Estudiantes	2.70	48.5
B.4.5 APOYO PEDAGÓGICO PARA ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.	Los servicios o profesionales de apoyo se coordinan ocasionalmente para fortalecer las acciones inclusivas con la comunidad educativa; así como es poca la ayuda que necesitan para aprender.	Estudiantes	2,36	61.9

Cuadro 8.1. Componentes del ethos e impacto en la cultura

Área de gestión académica

Proceso seguimiento académico

COMPONENTE CON DEBILIDAD	DEBILIDAD ENCONTRADA	CUALIDADES ETICAS PROFESIONALES QUE ORIENTA LA ACCIÓN DE MEJORAMIENTO	META	ACTIVIDAD	INDICADOR	RECURSOS	RESPONSABLES	VIRTUDES SOCIALES QUE CONFIGURAN ETHOS INSTITUCIONAL EN EL COMPONENTE	IMPACTO ESPERADO EN LA CULTURA
B.4.2 USO PEDAGÓGICO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA.	Ocasionalmente se analizan los resultados de las pruebas externas (SABER e ICFES) para evaluar el impacto de las acciones internas que pueden llegar a minimizar las barreras para el aprendizaje de la población en situación de discapacidad; de tal manera que su uso en la toma de decisiones con respecto a los modelos de enseñanza y aprendizaje son escasos	Iniciativa	Promover el uso de pruebas externas en la toma de decisiones mediante un comité de evaluación de resultados en pruebas externas que fomenten mediante un proyecto con enfoque cooperativo el fortalecimiento de competencias para los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva	Conformación de comité de análisis de pruebas extremas	Número de personas de la comunidad escolar que pertenecen al comité	Papelaría y audiovisuales	Comité de elección gobierno escolar	Afabilidad	Fomentar el uso de las pruebas externas como una oportunidad de mejoramiento para el aprendizaje de los estudiantes con dificultades y que logren obtener mejores resultados en las pruebas externas.
				Capacitación del comité en pruebas externas, aplicación y resultados	Numero de capacitaciones recibidas en el semestre	Recursos académicos para formación, papelería, fotocopias	Rectoría y Secretaria de Educación	Liberalidad	
				Análisis de pruebas externas y elaboración de plan operativo para mejora en pruebas externas	Documento de análisis y plan operativo para el mejoramiento de pruebas externas	Computadores, papelería y recursos web	Comité de análisis de pruebas externas	Veracidad	

B.4.3 SEGUIMIENTO A LA ASISTENCIA.	La institución de una manera ocasional realiza acciones que disminuyen las barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia, cuando afectan la permanencia de los estudiantes; y eventualmente se realizan acciones para la permanencia de todos.	Responsabilidad	Realizar seguimiento a estudiantes que presentan inasistencias consecutivas, especialmente a los estudiantes de inclusión y disminuir posibilidades de deserción en estudiantes de inclusión educativa	Crear bitácora de seguimiento a la asistencia escolar	Número de estudiantes en seguimiento por inasistencia escolar	Teléfono celular papelería y cuaderno de bitácora	Coordinación y apoyo escolar	Piedad	Fomentar la actitud de corresponsabilidad de rescatar los estudiantes que tienden a la deserción mediante el reconocimiento y apertura de posibilidades de mejora para él y su entorno familiar y social
B.4.4 ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN.	Los docentes y el comité de evaluación y promoción analizan los casos de los estudiantes que requieren actividades de recuperación de manera ocasional, para determinar las acciones correctivas y preventivas pertinentes; y eventualmente acompañan a los estudiantes en el desarrollo de actividades de nivelación y apoyo requerido	Compromiso	Fortalecer los comités de evaluación y promoción como estamentos que promuevan acciones de mejoramiento con enfoque diferencial para toda la población con dificultades de aprendizaje	Informe de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva acerca de fortalezas debilidades	Documento que informe el estado de los estudiantes en condición de discapacidad cada bimestre	Papelería, computadores	Docentes de apoyo escolar	Veracidad	Promover el comité de evaluación como un espacio de compromiso para el mejoramiento de los estudiantes de inclusión escolar construyendo alternativas de aprendizaje que se adecuen a sus necesidades y oportunidades.
				Comisión de evaluación especial para estudiantes de inclusión	Numero de reuniones de comisión de evaluación y promoción para la inclusión	Papelería	Comisión de evaluación y promoción	Piedad	
				Elaboración de plan de mejoramiento para estudiantes de inclusión educativa	Documento de mejoramiento de estudiantes en condición de	Computadores y papelería	Comisión de evaluación y promoción	Vindicación	

					discapacida d				
B.4.5 APOYO PEDAGÓGICO PARA ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.	Los servicios o profesionales de apoyo se coordinan ocasionalmente para fortalecer las acciones inclusivas con la comunidad educativa; así como es poca la ayuda que necesitan para aprender.	Competencia	Promover elementos de apoyo mediante la modalidad de tutoría y padrinos, con estudiantes de servicio social que enfoquen éste como un proyecto de educación inclusiva	Prácticas de servicio social enfocadas fortalecer los apoyos de los niños de inclusión escolar	Número de estudiantes en servicio social con enfoque hacia la diversidad por bimestre	Papelería y recursos didácticos	Orientación escolar	Observancia	Fomentar apoyos a estudiantes de inclusión escolar y con dificultades con un modelo de servicio social de padrinazgo que permita el desarrollo comunitario de los niños a partir del apoyo que se le brinde desde su proyecto social

5.1.3. Área de Gestión Administrativa

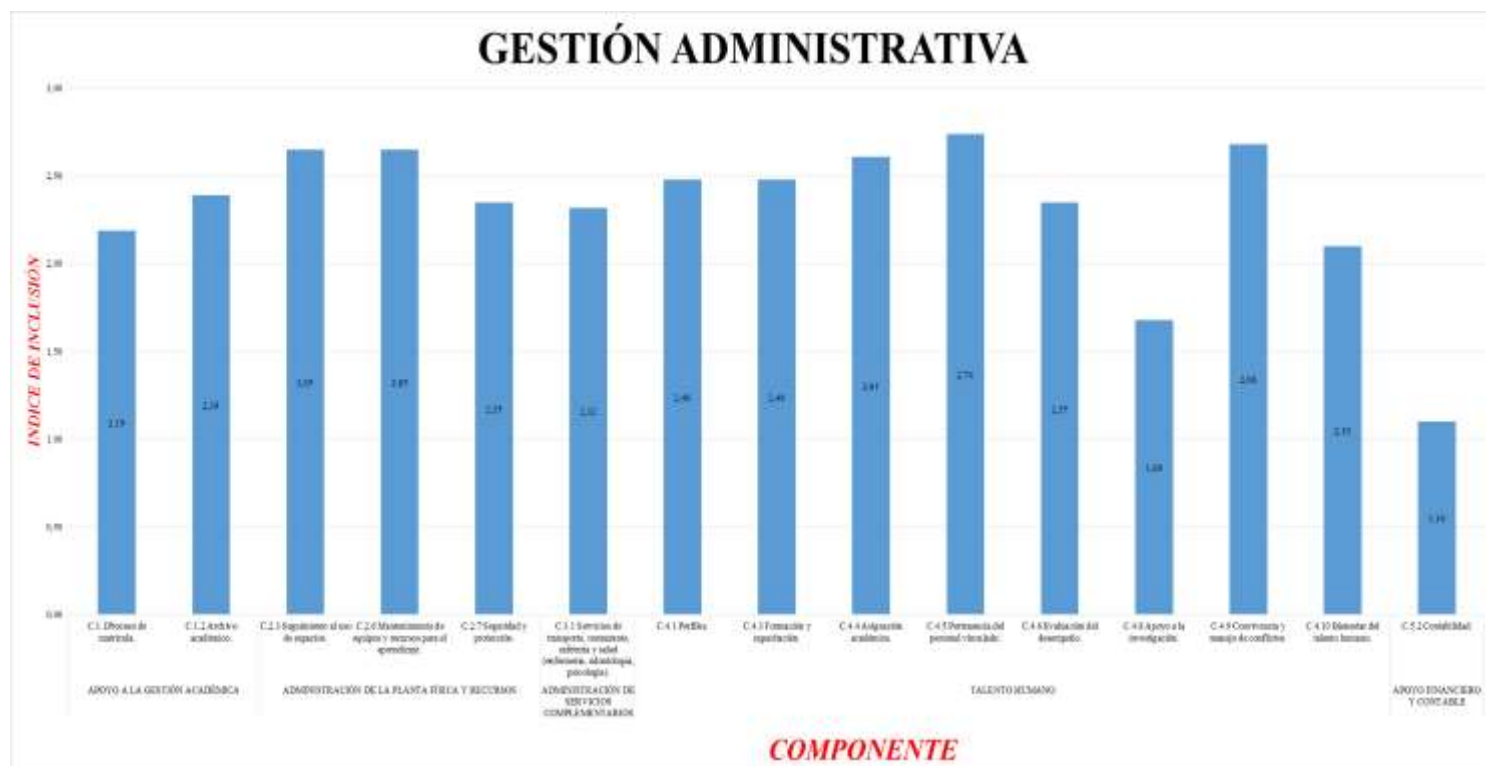


Figura 22. Resultados seleccionados para el área de gestión administrativa

Tabla 16.

Cuadro 9. área de gestión administrativa: procesos de talento humano y apoyo financiero

COMPONENTE DEL AREA	DEBILIDAD ENCONTRADA	ESTAMENTO DE LA COMUNIDAD	INDICE MAS BAJO	COEFICIENTES DE VARIACIÓN
C.4.1 PERFILES.	Ocasionalmente el personal que labora responde al perfil definido para atender las características y necesidades de su población.	Directivos y docentes	2.48	40.3
C.4.6 EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO.	La evaluación de desempeño de los directivos, administrativos y docentes eventualmente incluye las innovaciones para fortalecer la atención a la diversidad.	Directivos y docentes	2.35	56.6

C.4.8 APOYO A LA INVESTIGACIÓN.	La política institucional no promueve la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad.	Directivos y docentes	1.68	70.8
C.5.1 PRESUPUESTO ANUAL DE FDE.	La política de destinación de recursos financieros no se destina atender a la población en situación de discapacidad	Directivos y docentes	1.10	94.5

Cuadro 9.1. Componentes del ethos e impacto en la cultura

Área de gestión administrativa

Procesos de talento humano y apoyo financiero

COMPONENTE CON DEBILIDAD	DEBILIDAD ENCONTRADA	CUALIDADES ETICAS PROFESIONALES QUE ORIENTA LA ACCIÓN DE MEJORAMIENTO	META	ACTIVIDAD	INDICADOR	RECURSOS	RESPONSABLES	VIRTUDES SOCIALES QUE CONFIGURAN ETHOS INSTITUCIONAL EN EL COMPONENTE	IMPACTO ESPERADO EN LA CULTURA
C.4.1 PERFILES.	Ocasionalmente el personal que labora responde al perfil definido para atender las características y necesidades de su población.	Competencia	Promover la configuración de perfiles docentes que atiendan a la necesidad de formación de los estudiantes	Revisión de perfiles y funciones docentes	Numero de perfiles para la atención de estudiantes de inclusión	Papelería y computadores	Comité de Gestión	Obediencia	Promover la consolidación de perfiles acordes a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, que fortalezcan los apoyos en la formación integral
				Capacitación en desarrollo de perfiles institucionales	Numero de sesiones de capacitación	Audiovisuales, papelería y material didáctico	Comité de Gestión	Afabilidad	
C.4.6 EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO.	La evaluación de desempeño de los directivos, administrativos y docentes eventualmente incluye las innovaciones para fortalecer la atención a la diversidad.	Competencia	Definir en la evaluación docente competencias que permitan innovar con respecto a atención de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva y que están incluidos al aula regular	Definir criterios de evaluación del desempeño que fomenten proyectos innovadores de inclusión	Numero de criterios establecidos en la evaluación anual	Papelería	Docentes de área	Observancia	Conservar la evaluación docente como un proceso formativo que fomente el reconocimiento a la diversidad.
				Establecer en el plan de mejoramiento del desempeño docente, factores de innovación en inclusión educativa	Número de proyectos de innovación en inclusión desarrollados por docentes en el año	Computadores, papelería y recurso didáctico	Comité de Gestión	Observancia	

C.4.8 APOYO A LA INVESTIGACIÓN.	La política institucional no promueve la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad.	Iniciativa	Definir una política institucional que apoye financieramente a los proyectos innovadores que fomenten la inclusión educativa	Convocatoria para presentación de proyectos	Número de proyectos inscritos en convocatoria	Carteles, blog web para la inscripción	Consejo académico	Honor	Fomentar un espíritu de investigación acción participativa en las prácticas inclusivas que se desarrolla al interior de las aulas de clases
C.5.1 PRESUPUESTO ANUAL DE FDE.	La política de destinación de recursos financieros no se destina atender a la población en situación de discapacidad			Validación de proyectos por consejo directivo	Número de proyectos recursos aprobados	Dineros destinados para el proyecto	Consejo directivo	Liberalidad	

5.1.4. Área de Gestión a la Comunidad

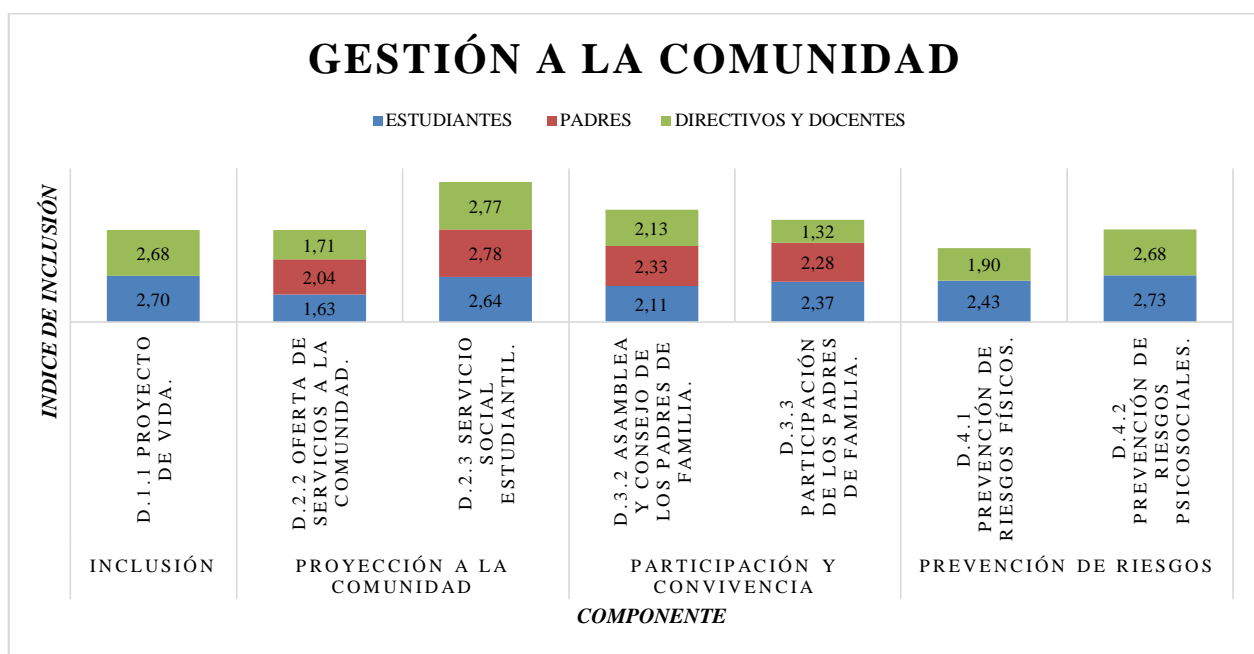


Figura 23. Resultados seleccionados en gestión a la comunidad

Tabla 17.

Cuadro 10. Área de gestión a la comunidad: Proceso inclusión y proyección a la comunidad

COMPONENTE DEL AREA	DEBILIDAD ENCONTRADA	ESTAMENTO DE LA COMUNIDAD	INDICE MAS BAJO	COEFICIENTES DE VARIACIÓN
D.1.1 PROYECTO DE VIDA.	La institución educativa durante en el proceso de formación ocasionalmente ayuda a cada uno de los estudiantes a conocerse a sí mismo, para elaborar y desarrollar su proyecto de vida.	Docentes, directivos y estudiantes	2.68	35.9
D.2.2 OFERTA DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD.	La institución educativa no realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad.	Todos los estamentos	1.63	93.2

D.2.3 SERVICIO SOCIAL ESTUDIANTIL.	En la institución educativa el programa de servicio social desarrolla ocasionalmente propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten.	Todos los estamentos	2.64	55.3
---	---	----------------------	------	------

Cuadro 10.1. Componentes del ethos e impacto en la cultura

Área de gestión a la comunidad

Proceso inclusión y proyección a la comunidad

COMPONENTE CON DEBILIDAD	DEBILIDAD ENCONTRADA	CUALIDADE S ETICAS PROFESIONALES QUE ORIENTA LA ACCIÓN DE MEJORAMIENTO	META	ACTIVIDAD	INDICADOR	RECURSOS	RESPONSABLES	VIRTUDES SOCIALES QUE CONFIGURAN ETHOS INSTITUCIONAL EN EL COMPONENTE	IMPACTO ESPERADO EN LA CULTURA
D.1.1 PROYECTO DE VIDA.	La institución educativa durante en el proceso de formación ocasionalmente ayuda a cada uno de los estudiantes a conocerse a sí mismo, para elaborar y desarrollar su proyecto de vida.	Responsabilidad	Fomentar un programa de apoyo socioafectivo que permita al estudiantes generar hábitos que promuevan su desarrollo y proyecto de vida	Conversatorios tanto individuales como grupales que fomenten la construcción del proyecto de vida en el ámbito social, afectivo y laboral.	Numero de conversatorios desarrollados por bimestre	Audiovisuales y papelería	Orientación y coordinación	Todas las virtudes sociales	Consolidación de una visión de proyecto de vida en la comunidad escolar con miras al desarrollo y crecimiento humano
D.2.2 OFERTA DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD.	La institución educativa no realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad.	Dedicación	Conformación de comité para la promoción de la diversidad que fomenten en actividades de tipo cultural, recreativo y deportivo la inclusión educativa	Definición del programa de actividades que se desarrollara en el año	Número de actividades desarrolladas para la promoción de la inclusión	Elementos recreativos, vestuario, equipo de sonido y materiales deportivos.	Comité de promoción a la diversidad	Gratitud	Promoción del enfoque inclusivo hacia la comunidad escolar que permita el reconocimiento de la institución en el sector

D.2.3 SERVICIO SOCIAL ESTUDIANTIL.	En la institución educativa el programa de servicio social desarrolla ocasionalmente propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten.	Responsabilidad	Implementar un programa de servicio social que permita apoyar los procesos académicos de los estudiantes de inclusión	Definición de servicio social en la modalidad de padrinos con estudiantes con dificultades cognitivas	Número de estudiantes en programa de servicio social en inclusión	Papelería y recurso didáctico	Orientación escolar	Afabilidad	Garantizar un servicio social que impacte la comunidad y su desarrollo humano
---	---	-----------------	---	---	---	-------------------------------	---------------------	------------	---

Tabla 18.

Cuadro 11. Área de gestión a la comunidad: Procesos de participación, convivencia y prevención de riesgos

COMPONENTE DEL AREA	DEBILIDAD ENCONTRADA	ESTAMENTO DE LA COMUNIDAD	INDICE MAS BAJO	COEFICIENTES DE VARIACIÓN
D.3.2 ASAMBLEA Y CONSEJO DE LOS PADRES DE FAMILIA.	En la institución educativa la Asamblea y Consejo de padres cuentan poca participación de familias de estudiantes en situación de discapacidad que puedan aportar a la evaluación y definición de acciones inclusivas.	Todos los estamentos	2.11	58.3
D.3.3 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA.	No se desarrollan propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas.	Todos los estamentos	1.32	59.1
D.4.1 PREVENCIÓN DE RIESGOS FÍSICOS.	No se realizan acciones comprensibles para cada uno de los estudiantes con el fin de prevenir accidentes y enfermedades.	Directivos, docentes y estudiantes	1.90	77.4
D.4.2 PREVENCIÓN DE RIESGOS PSICOSOCIALES.	Ocasionalmente se realizan acciones comprensibles para prevenir la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a los estudiantes.	Directivos, docentes y estudiantes	2.73	50.6

Cuadro 11.1. Componentes del ethos e impacto en la cultura

Área de gestión a la comunidad

Procesos de participación, convivencia y prevención de riesgos

COMPONENTE CON DEBILIDAD	DEBILIDAD ENCONTRADA	CUALIDADE S ETICAS PROFESIONALES QUE ORIENTA LA ACCIÓN DE MEJORAMIENTO	META	ACTIVIDAD	INDICADOS RECURSOS	RECURSOS	RESPONSABLES	VIRTUDES SOCIALES QUE CONFIGURAN ETHOS INSTITUCIONAL EN EL COMPONENTE	IMPACTO ESPERADO EN LA CULTURA
D.3.2 ASAMBLEA Y CONSEJO DE LOS PADRES DE FAMILIA.	En la institución educativa la Asamblea y Consejo de padres cuentan poca participación de familias de estudiantes en situación de discapacidad que puedan aportar a la evaluación y definición de acciones inclusivas.	Iniciativa	Consolidar un consejo de padres que fomenta la participación de las familias de los estudiantes en condición de discapacidad	Encuentro de padres y madres de familia carlistas con enfoque hacia la promoción de la inclusión educativa	Número de familias participantes del evento	Elementos recreativos, papelería y equipos de computo	Consejo de padres	Observancia	Fortalecer el vínculo familiar dentro de la dinámica institucional con un enfoque hacia el reconocimiento de la diversidad
D.3.3 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA.	No se desarrollan propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas.	Responsabilidad	Fortalecer escuela de padres hacia el fortalecimiento del vínculo familia escuela	Realizar actividades de encuentros de padres de familia para capacitar en pautas de habilidades y fortalecimiento del vínculo familiar con enfoque inclusivo	Numero de sesiones desarrolladas por semestre	Audiovisual es y papelería	Orientación escolar y apoyo	Gratitud	

D.4.1 PREVENCIÓN DE RIESGOS FÍSICOS.	No se realizan acciones comprensibles para cada uno de los estudiantes con el fin de prevenir accidentes y enfermedades.	Responsabilidad	Fortalecer el proyecto de prevención y desastres más allá de desastres de tipo natural y simulacro sino enfocado hacia el cuidado de si,	Reconocimiento del entorno escolar como espacio de seguridad en carrera de observación	Número de participantes en carreras de observación	Elementos recreativos y deportivos, papelería	Proyecto de prevención	Observancia	Mitigar riesgos de carácter físico y psicosociales que logren fortalecer el proyecto de vida personal de los estudiantes incluidos aquellos en condición de discapacidad
D.4.2 PREVENCIÓN DE RIESGOS PSICOSOCIALES.	Ocasionalmente se realizan acciones comprensibles para prevenir la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a los estudiantes.	Responsabilidad	del otro y del entorno natural, transversalizado desde las áreas	Promover desarrollo de cartilla en inteligencia emocional que permita mitigar los riesgos sociales desde el área de ética y valores con un enfoque inclusivo	Numero de talleres desarrollados por bimestre	Papelería, impresora, recursos audiovisuales	Coordinación y orientación escolar	Piedad	

CAPITULO 6 CONCLUSIONES

La educación implica un crecimiento personal que estamos sujetos a mejorar los seres humanos, pero no se logra realizar solo, por lo general necesita que otros se encarguen de direccionar ese crecimiento, de tal manera que se configuren motivaciones, iniciativas, experiencias de vida y se promuevan los intereses para el aprendizaje; en ese sentido los resultados que se muestran sobre todo en gestión académico, muestran una necesidad notable de promover iniciativas que permitan ver las necesidades del estudiantado, sus formas de conocer y motivarse por el conocimiento, por mejorar su inteligencia, por comprender el mundo que les rodea, sin embargo, esta es una misión de tipo asistencial que el docente puede promover, mediante la configuración de *ethos* personal, que trascenderá al *ethos* de la institución educativa escolar.

El colegio Carlos Arturo Torres tienen una cultura escolar inclusiva que resulta siendo débil, debido a que no presenta una planeación estructura en el desarrollo de las practicas inclusivas, que muchas veces resultan siendo improvisadas y llevadas por la acción cotidiana, por ello en este trabajo se propone la consolidación de un plan de acción que permita promover cualidades éticas de la profesión asistencial y el desarrollo de virtudes sociales en la configuración de un *ethos institucional* que impacte positivamente la cultura escolar inclusiva fortaleciéndola desde una planeación, desarrollo y seguimiento de procesos.

Los altos coeficientes de variación muestran las graves percepciones de la población frente a las practicas inclusivas, por lo tanto se percibe un ambiente de incertidumbre en la institución frente al proceso de inclusión educativa, ello genera graves falencias de comunicación y socialización de los procesos inclusivos que se desarrollan al interior de la institución educativa; de igual manera encontramos en gestión académica, porcentajes de variación que superaban el 100%, ello indica una verdadera variabilidad y poca confiabilidad del dato, por lo cual es bastante importante, trabajar en torno a las prácticas de inclusión desde la configuración de un *ethos* que permita definir la acción de los agentes de la comunidad escolar.

En cuanto a las diferentes áreas de gestión educativa, encontramos grandes fortalezas en la gestión directiva, sin embargo los índices de algunos componentes requieren de un plan de acción que defina actividades y planes específicos, orientados a mejorar la cultura escolar,

desde la consolidación de hábitos que se promuevan desde las cualidades éticas de la profesión asistencial, y que propicien impactos importantes en la cultura de la institución educativa.

La institución educativa, lidera procesos de inclusión educativa desde más de 25 años, sin embargo existen grandes debilidades con respecto a la gestión de tipo académico, que muestran dificultad en los procesos de comunicación, socialización de experiencias y capacitación docentes; por lo cual dentro del plan de acción se promueven mecanismos que mejoren, la comunicación, las relaciones interpersonales y mejoren significativamente el clima y ambiente escolar de los estudiantes de inclusión educativa.

En cuanto a los procesos de gestión administrativa y financiera se evidencian dificultades en la ejecución de recursos y promoción de la diversidad que permitan desarrollar de manera más efectiva las prácticas de inclusión escolar con efectos en la mejora significativa de los procesos educativos con enfoque diferencial, por lo cual es fundamental avalar una plan sostenible y que sea perdurable en el tiempo, logrando así un verdadero impacto cultural enfocado al respeto por la diferencia.

La institución educativa, presenta de igual manera debilidades importantes en el desarrollo a la comunidad, por lo cual el plan de acción se enfoca hacia el fortalecimiento de acciones en términos de desarrollo comunitario, que permita fomentar en los ambientes escolares alianzas de carácter formativo y con beneficio mutuo, además promover el desarrollo de una cultura inclusiva que permita exaltar valores importantes en el entorno más cercano de todos los niños de la institución.

La institución educativa puede propender a mejorar las prácticas inclusivas, por prácticas de integración que fomenten oportunidades de reconocimiento institucional, sin evidenciar las problemáticas cognitivas de los estudiantes, sino por el contrario, involucrar esta población a partir del desarrollo de sus fortalezas más grandes.

Las cualidades éticas de la profesión asistencial (competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad) son una propuesta de direccionamiento de las acciones de mejoramiento en cada campo de Gestión, estos cinco elementos pueden configurar el sentido propio de la tarea inclusiva, para que logre resurgir como integración, y permitan que los niños en

condición discapacidad sean reconocidos en su individualidad; es importante que estas cualidades existan como el eje que logre articular las acciones de promoción de una cultura escolar inclusiva.

Las acciones que pueden permitir la promoción de una cultura escolar inclusiva, son aquellas que se direccionan a partir de la configuración de hábitos que promuevan el desarrollo de virtudes sociales, las cuales pueden evidenciarse en las prácticas de educación inclusiva que se desarrolle en la institución educativa.

La cultura escolar inclusiva, podría tener un impacto positivo, a partir de acciones orientadas hacia la configuración de un ethos institucional que promueva las prácticas en un marco de ética educativa, con sentido de identidad, y que logre fortalecer todas las prácticas, de tal manera que la visión institucional sea una realidad, y el Colegio Carlos Arturo Torres, sea un centro líder en acciones educativas inclusivas e integradoras.

CAPITULO 7 RECOMEDACIONES

La institución educativa Carlos Arturo Torres desde año más de 20 años tiene procesos de inclusión educativa y educación especial, por lo cual se hace necesario emprender acciones estructuradas, que permitan mejorar sustancialmente las prácticas de educación inclusiva y que fortalezcan el posicionamiento y el sentido de identidad de la comunidad frente a dicho proceso, para ello se crea un mundo de posibilidades que permitirían definir acciones educativas concretas mediante la propuesta del plan de acción que permitan el crecimiento de todas las personas que se encuentran nuestra institución involucradas en un programa de inclusión educativa.

La educación hace parte del proceso de crecimiento del ser humano, es así que se deben tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes que están sujetos a este proceso, por ello la cultura escolar inclusiva puede fortalecerse en el reconocimiento y desarrollo de virtudes sociales, por lo cual la institución educativa podría afianzar sus proceso de educación inclusiva, reconocimiento en primera instancia sus debilidades y fomentando hábitos que permitan consolidar un ethos institucional que fortalezca dicha cultura.

El índice de inclusión es una herramienta que permite la de visualización de las prácticas inclusivas, lo cual permite emprender acciones desde dicho diagnóstico que apunten al mejoramiento de la cultura, por ello se considera conveniente que se promueva en todas las Sedes y Jornadas para que logre impactar positivamente toda la población escolar.

Dentro de las estrategias de mejoramiento, se abordan las cuatro áreas de gestión educativa, sin embargo hay prácticas que podrían impactar varias de las áreas, es fundamental que la institución educativa, de manera paulatina le apunte al desarrollo de actividades integrales que fomenten la configuración de un *ethos institucional* en todos los campos de acción, comenzando por aquellos que tienen mayores dificultades, y en donde la cultura ha permeado muy poco.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), 227 - 242.
- Ainscow, M. (2003). Towards Inclusive Shooling. *British Journal of Special Education, 24*(1), 3-6.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones educativas*. Madrid. España: Narcea.
- Ainscow, M. (2007). Taking oan inclusive tum. *Journal of research in special educational needs, 7*(1), 3-7.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: surviving policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), 295-308.
- Altarejos. (2002). *Dimensión etica de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Altarejos, F., Rodriguez, A., & Frontodona, J. (2003). *Retos de la educación, hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA.
- Altarejos, F. (1998). *Etica Docente: Elementos para una deontologia profesional*. Madrid España: Ariel S.A.
- Bañares, L. (1994). *La cultura del trabajo en las organizaciones*. Madrid: RIALP.
- Barrio Maestro, J. M. (2013). *La innovación educativa pendiente*. Madrid: Eramus.
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: putting inclusive values into action. *Forum, 47*(2), 151-158.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con la vida: convirtiendo valores en inclusion de acciones. En M. Verdugo, & F. J. Urres (Ed.), *Rompiendo Inercias. Claves para Avanzar* (págs. 211-217). Salamanca España: Amaru.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *INDICE DE INCLUSIÓN. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (M. Vaughan, Trad.) UNESCO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando aprendizaje y participación en las escuelas*. (K. Black-Hawkins, Trad.) Madrid, España.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2004). *Index for inclusion, developing learning and participation and play in early years and childcare*. Bristol: CSIE.
- Cansino, P. A. (2010). El índice de inclusión como una herramienta para la mejora escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 1(54).
- Carrasco, J. B. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Castillo, C., & Garro Gil, N. (6- 9 de Febrero de 2014). 6to World conference on education sciences. *La inclusión y la integración en la educación especial*. Universidad de Malta.
- Cuche, D. (2002). *La noción de cultura en ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Díez Gutiérrez, E. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico - práctico*. Arrayán.
- Donati, P. (s.f.). *Comunicación y cultura. Una perspectiva relacional*. (U. d. Navarra, Ed.) *Communication & Society*, 8(1), 61-75.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa, de nuevo "Voz y Quebranto". *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la Educación*, 11(2), 100-118.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. España: Narcea.

- Esquivias Romero, J. A. (2014). *Acerca del ethos profesional del directivo docente: Un enfoque antropológico para dirigir en la Universidad*. Pamplona. Universidad de Navarra: EUNSA.
- Fernandez Batanero, J. M., & Hernandez Fernandez, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre evaluación*, 24, 83-102.
- Fernandez, L. M. (1994). *Instituciones Educativas. Dinamicas institucionales en situaciones criticas*. Buenos Aires: Paid.
- Galvez, A. M. (Enero - Junio de 2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado en cuestión. *Revista de educación*, 2(006), 87-101.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires.
- Guia de mejoramiento 34. (2008). *Indice de inclusion*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Isaacs, D. (2010). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Navarra. España: Eunsa.
- Kapferer, J. (1995). El analisis situacional: Un enfoque olvidado en la investigación educativa. *Revista del centro de estudios educativos*, 5(4), 37-74.
- Leiva Olivencia, j. J., & Mariángela, M. P. (Julio - Diciembre de 2012). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. (U. C. Venezuela, Ed.) *Revista de Pedagogia*, 33(93), 71-93.
- Lopez Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. ALJIBE S.L.
- Malinowski, B. (1984). *Una teoria de la cultura*. Sarpe.
- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernandez, >. (2015). *Avances y desafios de la educación inclusiva*. Metas educativas 2021: Unesco.

- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernandez, L. (2014). *Educación Inclusiva, avances y desafíos de la educación inclusiva; metas 2021*. Madrid. España: OEI (organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura).
- Martinez - Otero, V. (2003). Cultura y mejora de la educación. *Revista computense de educación*(14), 57 - 82.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona : Hurtado Ediciones.
- MEN. (2012). Programa de Educación inclusiva con calidad. "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad". *INDICE DE INCLUSION*. COLOMBIA.
- Meza Garcia, C. L. (2010). Tesis Doctoral. *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. Universidad de Salamanca. Facultad de psicología.
- Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad. (Noviembre de 2012). *Documento de trabajo*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Polo, L. (2007). *Ayudar a crecer, cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Rodriguez Sedano, A. (2013- 2014). El poder del servir. Condiciones y virtudes que requiere el servicio. *Colloquia. Revista de pensamiento y cultura*, 1, 125-135.
- Rodriguez Sedano, A., & Aguilera, J. C. (2009). Cualidades éticas del ethos profesional.
- Rodriguez Sedano, A., Bernal, A., & Urpi, C. (2005). *Retos de la Educación social*. España: Ediciones Eunat.
- Sandoval Estupiñan, L. Y. (2008). *Institución educativa y empresa*. Chia: EUNSA.
- Schein, E. H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. (C. Palma, Trad.) Barcelona, España: Plaza & Janes Editores S.A.

- Soto Builes, N. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con Necesidades Educativas Especiales*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Soto Builes, N. (2007). *La atención educativa de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Stolp, S. (2005). *Liderazgo para la cultura escolar*. Oregon: Universidad de Oregon.
- Tylor, E. (1871). *La ciencia de la cultura*. Barcelona: Anagrama.
- UNESCO. (2009). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*.
- UNESCO. (25 - 28 de Noviembre de 2008). Conferencia Internacional de Educación OEI. *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra.
- Vera Noriega, J. A., & Rodríguez Carvajal, C. K. (2009). LA psicología social y el concepto de cultura. *Psicología & Sociedade*, 21(1), 100-107.
- Verdugo, M. A. (Mayo - Junio de 2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. (M. d. España, Ed.) *Revista de Educación*(349).

ANEXOS

ANEXO 1 CUESTIONARIO NUMERO 1 PARA DIRECTIVOS Y DOCENTES

Cuestionario 1:

Docentes, directivos docentes y personal auxiliar administrativo

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

Docente Directivo Profesional de apoyo Otro miembro del personal Gobierno Escolar Otros _____

Descriptor	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	No sé	No se hace
A.1.1 La institución educativa admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica, o situaciones de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
A.1.2 Toda la población que ingresa a la institución educativa recibe una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance de un grado a otro, preparándola para la vida y el trabajo.					
A.1.3 La institución invita a la comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia que faciliten el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población.					
A.2.1 La institución tiene como política involucrar a su comunidad educativa en la evaluación y el diseño de propuestas para cualificar el aprendizaje, la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia.					
A.2.2 La institución educativa articula en el PEI los planes, programas y proyectos nacionales, regionales y locales referidos a la atención a la diversidad.					
A.2.3 La institución educativa se caracteriza por dar una respuesta educativa plural, diversificada y flexible para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes.					
A.2.4 La institución educativa utiliza los resultados del Índice de Inclusión para realizar acciones de mejoramiento.					
A.2.5 La institución educativa revisa periódicamente las acciones para la inclusión definidas en el plan de mejoramiento, analizando los resultados y el impacto de su gestión.					
A.3.1 En la institución educativa el Consejo Directivo define las políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento.					

Descripciones	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Raras	Nunca
A.3.2 En la institución el Consejo Académico oferta la implementación de modelos educativos, didácticos flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de todos los estudiantes.					
A.3.3 En la institución educativa el Comité de Evaluación y Promoción asesora a los docentes en el proceso de evaluación y promoción flexible para dar respuesta a las características personales, intereses, ritmo y estilos de aprendizaje de cada estudiante.					
A.3.4 En la institución el comité de convivencia asesora a la comunidad educativa en la implementación de estrategias y mecanismos para promover el respeto por la diversidad.					
A.3.5 En la institución educativa se evalúa la elección del Consejo Estudiantil con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					
A.3.6 En la institución educativa se evalúa la elección del Personero con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					
A.4.1 La institución educativa utiliza medios de comunicación eficientes y comprensibles para todos con el fin de dar a conocer sus procesos de gestión.					
A.4.2 En la institución los integrantes de la comunidad educativa colaboran entre sí para facilitar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos.					
A.4.3 La institución desarrolla políticas de reconocimiento y estímulo a los integrantes de su comunidad educativa que lideran acciones individuales.					
A.4.4 La institución educativa realiza acciones para identificar y divulgar experiencias significativas de población en situaciones de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otras; que sirvan de modelo para la atención a la diversidad.					
A.5.1 En la institución las familias y estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y valoración por la diversidad.					
A.5.2 La institución educativa realiza acciones para que todos los personeros puedan disfrutar de un ambiente sin dificultad por sus instalaciones.					
A.5.3 La institución educativa explica a estudiantes y familias sus características, funcionamiento y normas de convivencia para que todos se sientan bienvenidos.					
A.5.4 La institución educativa evalúa acciones para que los estudiantes se motiven por aprender teniendo en cuenta sus habilidades e intereses.					
A.5.5 En la institución educativa el manual de convivencia orienta y promueve el respeto y valoración de la diversidad que se presenta en su comunidad.					
A.5.6 En la institución educativa todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en actividades complementarias y extracurriculares que posibilitan el desarrollo de habilidades e intereses.					
A.5.7 En la institución educativa los servicios de bienestar se ofrecen a los estudiantes que más lo requieren.					
A.5.8 En la institución educativa cuando los estudiantes tienen problemas se les escucha, se les ayuda a solucionarlos y se les enseña a mejorar su comportamiento.					
A.6.1 La institución educativa desarrolla estrategias para conectar el entorno familiar de los estudiantes con el fin de apoyarlos en la eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia.					
A.6.2 La institución educativa desarrolla estrategias que le permiten vincularse a redes locales y regionales de apoyo social.					

Descriptores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	No sé	No se hace
A.6.3 La institución educativa intercambia recursos y servicios con otras instituciones para fortalecer el desarrollo de acciones inclusivas.					
A.6.4 La institución educativa establece alianzas con el sector productivo para fortalecer la propuesta educativa inclusiva y la proyección de los estudiantes al mundo laboral, incluso de aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.1.1 La institución educativa revisa permanentemente su plan de estudios para realizar los ajustes pertinentes que permitan hacerlo accesible a todos los estudiantes, incluso a aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.1.2 En la institución educativa el enfoque metodológico permite que cada estudiante aprenda colaborativamente, teniendo en cuenta sus características, estilos y ritmos de aprendizaje.					
B.1.3 En la institución educativa existe una política que orienta el procedimiento para identificar los recursos requeridos por todos los estudiantes, y por algunos que presentan necesidades específicas como por ejemplo, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.2.3 La institución educativa facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.					
B.2.4 En la institución educativa los docentes ajustan su práctica pedagógica al ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, incluyendo la población en situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.3.1 En la institución educativa la relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en una comunicación respetuosa y amable.					
B.3.2 En la institución educativa la planeación y desarrollo de las clases responden a los intereses y necesidades de cada uno de los estudiantes.					
B.3.3 En la institución educativa se involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje permitiéndoles participar en la elección de temas, actividades de clase y opciones de evaluación.					
B.3.4 En la institución educativa las diferentes estrategias de evaluación son objeto de análisis continuo que permite al docente generar acciones correctivas cuando el estudiante, cualquiera que sea su condición, no está logrando el desempeño esperado, incluso aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.4.1 En la institución educativa se definen mecanismos de seguimiento a las prácticas pedagógicas inclusivas para conocer sus resultados y el impacto de éstos en el desempeño académico, incluyendo a los estudiantes o grupos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.4.2 En la institución educativa se analizan los resultados de las pruebas externas (SABER, ICRES, ECAES) para evaluar el impacto de las acciones internas que permiten minimizar las barreras para el aprendizaje de la población en situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.4.3 La institución educativa realiza acciones que disminuyen las barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia, cuando afectan la permanencia de los estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.4.4 En la institución educativa los docentes y el comité de evaluación y promoción analizan los casos de los estudiantes que requieren actividades de recuperación para determinar las acciones correctivas y preventivas pertinentes.					

Descriptores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	No sé	No se hace
B.4.5 En la institución educativa los servicios o personal de apoyo se coordinan para fortalecer las acciones inclusivas con la comunidad educativa, incluyendo aquellos estudiantes que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.4.6 La institución educativa facilita a los egresados la transición a la educación superior o formación para el trabajo y el desarrollo humano; incluso a quienes han presentado una situación de vulnerabilidad, como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
C.1.1 La institución educativa presenta alternativas de ingreso a la población en situación de desplazamiento, discapacidad, abandono y que no tienen la documentación completa requerida para legalizar el proceso.					
C.1.2 La institución educativa tiene registros en su archivo académico que permita certificar las competencias a los estudiantes en el momento que los requiera.					
C.1.3 La institución educativa realiza procesos de registro sistemático de los logros de aquellos estudiantes que requieren flexibilización curricular.					
C.2.2 La institución educativa conoce y cumple con la normatividad del país sobre accesibilidad.					
C.2.3 La institución educativa tiene una política para asignar el uso de los espacios de manera equitativa para todos los estudiantes haciendo seguimiento a su cumplimiento.					
C.2.6 En la institución educativa la adquisición, dotación y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje se realiza de manera equitativa teniendo en cuenta las necesidades grupales e individuales.					
C.2.7 La institución educativa tiene una política para prevenir los riesgos de accidentes de los estudiantes que presentan limitaciones físicas, discapacidad, enfermedades o barreras culturales.					
C.3.1 En la institución los servicios complementarios (transporte, alimentación, salud) que se ofrece, satisfacen las necesidades de los estudiantes que más lo requieren.					
C.4.1 En la institución educativa el personal que labora responde al perfil definido para atender las características y necesidades de su población.					
C.4.2 En la institución educativa el programa de inducción para todas las personas que llegan a la institución incluye acciones de sensibilización que los orientan en la comprensión y el respeto por la diferencia del ser humano.					
C.4.3 En la institución educativa el programa de formación y capacitación para el personal de la institución incluye propuestas innovadoras y pertinentes que respondan a las necesidades de la atención a la diversidad de los estudiantes, incluso de aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento, entre otros.					
C.4.4 En la institución educativa la asignación académica se realiza de manera equitativa, en coherencia con los perfiles y fortalezas de los docentes y las demandas de atención a la diversidad de los estudiantes.					
C.4.5 En la institución los integrantes de la comunidad educativa se identifican y comparten la filosofía, principios, valores y objetivos de la educación inclusiva.					
C.4.6 En la institución educativa la evaluación de desempeño de los directivos, administrativos y docentes incluye las innovaciones para fortalecer la atención a la diversidad, incluyendo aquellas dirigidas a estudiantes o grupos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
C.4.7 En la institución educativa se reconocen y estimulan los valores y las habilidades sociales, artísticas, deportivas, de aprendizaje de todos los integrantes de la comunidad educativa.					

Descriptores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	No sé	No se hace
C.4.8 La institución educativa tiene una política que promueve la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad, incluyendo aquellos dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
C.4.9 La institución educativa desarrolla estrategias de formación en habilidades de trabajo colaborativo y resolución de conflictos para favorecer la convivencia y el clima laboral.					
C.4.10 En la institución educativa los servicios de bienestar de la institución se prestan teniendo en cuenta las necesidades de todo su personal.					
C.5.2 La institución educativa tiene una política de destinación de recursos financieros para atender a la población en situación de vulnerabilidad.					
D.1.1 La institución educativa durante todo el proceso de formación, ayuda a cada uno de los estudiantes a conocerse a sí mismo, para elaborar y desarrollar su proyecto de vida.					
D.2.1 La institución educativa en su escuela de padres desarrolla temas y actividades relacionadas con valores inclusivos como: equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, respeto por la diferencia, cooperación y solidaridad.					
D.2.2 La institución educativa realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad.					
D.2.3 En la institución educativa el programa de servicio social desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten.					
D.3.1 En la institución educativa los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen la oportunidad de representar la institución y participar en actividades culturales, recreativas deportivas y académicas que se realizan en la institución.					
D.3.2 En la institución educativa la Asamblea y Consejo de padres cuentan con la participación de familias de estudiantes en situación de vulnerabilidad, que aportan a la evaluación y definición de acciones inclusivas.					
D.3.3 En la institución educativa se desarrollan propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas.					
D.4.1 En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para cada uno de los estudiantes con el fin de prevenir accidentes y enfermedades.					
D.4.2 En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para prevenir la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a los estudiantes.					
D.4.3 En la institución educativa se realizan actividades de entrenamiento para que todas las personas, incluso las que presentan limitaciones, aprendan qué hacer en caso de desastres como: incendios, terremotos, inundación, entre otros.					

ANEXO 2. CUESTIONARIO DOS PARA ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA

Cuestionario 2:

Estudiantes y padres de familia.

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

Docente Directivo Profesional de apoyo Otro miembro del personal Gobierno Escolar Otros _____

Descriptores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Vezes	No sé	No se hace
A.1.1 La institución educativa admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica, o situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
A.1.2 Toda la población que ingresa a la institución educativa recibe una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance de un grado a otro preparando la para la vida y el trabajo.					
A.1.3 La institución invita a su comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia, que faciliten el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población.					
A.2.1 La institución tiene como política involucrar a su comunidad educativa en la evaluación y el diseño de propuestas para cualificar el aprendizaje, la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia.					
A.2.4 La institución educativa da a conocer los resultados del Índice de Inclusión a las familias y los estudiantes.					
A.3.1 En la institución el Consejo Directivo escribe y vigila las formas en que debe hacerse la atención educativa para todos sus estudiantes.					
A.3.2 En la institución educativa el Consejo Académico explica diferentes formas de enseñanza y de comunicarse con palabras, gestos, señas y dibujos que permitan a todos los estudiantes aprender.					
A.3.3 En la institución educativa el Comité de Evaluación y Promoción explica diferentes formas de evaluar: de manera escrita, oral, gestual y con dibujos; y tiene en cuenta la edad, los logros, la motivación y las posibilidades de cada estudiante.					
A.3.4 En la institución educativa el comité de convivencia realiza actividades que permiten disminuir las expulsiones por indisciplina.					
A.3.5 En la institución educativa se realiza la elección del Consejo Estudiantil con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					
A.3.6 En la institución educativa se realiza la elección del Personero con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					
A.4.1 La institución educativa emplea diferentes medios para informar, actualizar y motivar a los integrantes de su comunidad utilizando: murales, boletines, carteleras, afiches y reuniones comprensibles para todos.					
A.4.2 En la institución los integrantes de la comunidad educativa colaboran entre sí para facilitar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos.					
A.4.3 En la institución educativa se reconoce y estimula a los estudiantes que apoyan a sus compañeros en el aprendizaje, la participación y la convivencia.					

Descriptores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	No sé	No se hace
A.4.4 La institución educativa da a conocer experiencias importantes que sirvan para mejorar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos, incluso de aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otras.					
A.5.1 En la institución las familias y estudiantes, se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y valoración por la diversidad.					
A.5.2 La institución educativa realiza acciones para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.					
A.5.3 La institución educativa explica a estudiantes y familias sus características, funcionamiento y normas de convivencia para que todos se sientan bienvenidos.					
A.5.4 La institución educativa realiza acciones para que los estudiantes se motiven por aprender teniendo en cuenta sus habilidades e intereses.					
A.5.5 En la institución educativa el manual de convivencia orienta y promueve el respeto y valoración de la diversidad que se presenta en su comunidad.					
A.5.6 En la institución educativa todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en actividades complementarias y extracurriculares que posibilitan el desarrollo de habilidades e intereses.					
A.5.7 En la institución educativa los servicios de bienestar se ofrecen a los estudiantes que más lo requieren.					
A.5.8 En la institución educativa cuando los estudiantes tienen problemas se les escucha, se les ayuda a solucionarlos y se les enseña a mejorar su comportamiento.					
A.6.1 La institución educativa realiza actividades para conocer las condiciones de la familia y ayudaría a resolver sus problemas.					
A.6.3 La institución educativa aprovecha y da a conocer los recursos existentes en la comunidad para facilitar su desarrollo y la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					
B.1.4 En la institución educativa la distribución de tiempos en la jornada se revisa y ajusta para atender a necesidades de cada uno de los estudiantes, como: adaptación, alimentación, aprendizaje, entre otras.					
B.2.1 En la institución educativa los docentes implementan diferentes opciones en didácticas flexibles para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades, incluyendo aquellos en situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.2.2 En la institución educativa los estudiantes pueden elegir tareas de su agrado que les ayuden a reforzar sus habilidades y conocimientos.					
B.2.3 La institución educativa facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.					
B.2.4 En la institución educativa los docentes realizan actividades para los estudiantes que aprenden rápido y para quienes necesitan más tiempo, incluyendo la población en situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad.					
B.3.1 En la institución educativa la relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en una comunicación respetuosa y amable.					
B.3.2 En la institución educativa las actividades realizadas en clase las entienden y disfrutan todos los estudiantes.					
B.3.3 En la institución educativa los estudiantes participan en la elección de temas, actividades de clase y formas de evaluación.					

Descriptores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	No sé	No se hace
B.3.4 En la institución educativa los docentes utilizan diferentes maneras de evaluar, como: juegos, dibujos, exámenes orales y escritos, para que todos los estudiantes demuestren lo que han aprendido, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.4.1 La institución educativa hace reuniones con familias y estudiantes para compartir los cambios realizados en las clases, las evaluaciones y las tareas, incluyendo a los estudiantes o grupos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.4.2 La institución educativa comparte con familias y estudiantes los resultados de las pruebas (SABER, ICRES, ECAES) para tomar decisiones que mejoren la enseñanza y el aprendizaje, de todos los estudiantes, incluso de los que presentan necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.4.3 En la institución educativa se realizan acciones para garantizar la permanencia de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.4.4 En la institución educativa los docentes acompañan a los estudiantes en la realización de las actividades de recuperación brindándoles los apoyos que requieren.					
B.4.5 En la institución educativa los estudiantes reciben las ayudas necesarias para aprender y socializarse, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
D.1.1 La institución educativa durante todo su proceso de formación ayuda a cada uno de los estudiantes a conocerse a sí mismo para elaborar y desarrollar su proyecto de vida.					
D.2.1 La institución educativa en su escuela de padres, desarrolla temas y actividades relacionados con valores inclusivos como: equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento y respeto a la diferencia, la cooperación y la solidaridad.					
D.2.2 La institución educativa realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad.					
D.2.3 En la institución educativa el programa de servicio social desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten.					
D.3.1 En la institución educativa los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen la oportunidad de representar a la institución y participar en actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas.					
D.3.2 En la institución educativa la Asamblea y Consejo de Padres cuenta con la participación de familias de estudiantes en situación de vulnerabilidad que aportan a la evaluación y definición de acciones inclusivas.					
D.3.3 En la institución educativa se desarrollan propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas.					
D.4.1 En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para cada uno de los estudiantes con el fin de prevenir accidentes y enfermedades.					
D.4.2 En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para prevenir la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso sexual, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a todos los estudiantes.					
D.4.3 En la institución educativa se realizan actividades de entrenamiento para que todas las personas, incluso las que presentan limitaciones, aprendan qué hacer en caso de desastres como: incendio, terremoto, inundación, entre otros.					

ANEXO 3.TABULACIÓN DE DATOS FORMATOS EXCEL

Formato 1 CAT [Modo de compatibilidad] - Excel

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DE PÁGINA FÓRMULAS DATOS REVISAR VISTA Foxtt PDF

Normal Ver salt. Pág. Diseño de página Regla Barra de fórmulas Vistas personalizadas Líneas de cuadrícula Títulos Zoom 100% Ampliar selección Nueva ventana Organizar todo Inmovilizar Dividir Ocultar Cambiar ventanas Macros

ACTUALIZACIONES DISPONIBLES Las actualizaciones de Office están listas para la instalación, pero antes debemos cerrar algunas aplicaciones. Actualizar ahora

DF4

	A11	A12	A13	A21	A22	A23	A24	A25	A31	A32	A33	A34	A35	A36	A41	A42	A43
5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
10	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3
18	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3
19	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	2
20	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	2
21	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	2
22	4	3	3	4	3	3	2	2	2	3	2	2	4	4	3	3	1
23	4	3	3	4	3	3	2	2	2	3	2	2	4	4	3	3	1
24	4	3	3	4	3	3	2	2	1	3	2	2	4	4	3	3	0

LISTO

Formato 1 CAT [Modo de compatibilidad] - Excel

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DE PÁGINA FÓRMULAS DATOS REVISAR VISTA Foxtt PDF

Normal Ver salt. Pág. Diseño de página Regla Barra de fórmulas Vistas personalizadas Líneas de cuadrícula Títulos Zoom 100% Ampliar selección Nueva ventana Organizar todo Inmovilizar Dividir Ocultar Cambiar ventanas Macros

ACTUALIZACIONES DISPONIBLES Las actualizaciones de Office están listas para la instalación, pero antes debemos cerrar algunas aplicaciones. Actualizar ahora

CD20

	A11	A12	A13	A21	A22	A23	A24	A25	A31	A32	A33	A34	A35	A36	A41	A42	A43
7	Media	3.65	3.10	3.13	3.39	2.50	3.36	2.95	2.60	2.10	2.87	2.92	2.29	3.88	3.84	2.80	
8	Error típico	0.18	0.15	0.14	0.15	0.17	0.12	0.25	0.21	0.24	0.16	0.20	0.28	0.15	0.07	0.18	
9	Mediana	4.00	3.08	3.09	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	
10	Moda	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	
11	Desviación estándar	0.71	0.85	0.75	0.80	0.95	0.64	1.36	1.15	1.34	0.88	1.12	1.51	0.83	0.37	0.70	
12	Varianza de la muestra	0.50	0.72	0.58	0.65	0.90	0.41	1.85	1.31	1.78	0.78	1.26	2.28	0.68	0.14	0.49	
13	Curtosis	5.95	-0.37	0.61	1.19	-0.27	-0.43	-0.97	-0.76	-1.08	2.84	1.21	-1.11	12.57	-1.67	5.14	
14	Coefficiente de asimetría	-2.25	-0.63	-0.71	-1.26	-0.69	-0.34	-0.85	-0.30	-0.52	-1.28	-1.33	-0.59	-3.28	-1.94	-1.92	
15	Rango	5.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	1.00	4.00	
16	Mínimo	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	3.00	0.00	
17	Máximo	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
18	Suma	10.00	97.00	97.00	105.00	92.00	98.00	79.00	85.00	66.00	89.00	78.00	71.00	114.00	165.00	83.00	
19	Cuente	31.00	31.00	31.00	31.00	31.00	31.00	31.00	31.00	31.00	31.00	31.00	31.00	31.00	31.00	31.00	31.00
20	Máx()	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	3.00	0.00	
21	Mín()	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
22	Límite inferior	3.52	2.97	2.98	3.24	2.78	3.04	2.30	2.40	1.88	2.71	2.31	2.01	3.33	3.27	2.55	
23	Límite superior	3.77	3.28	3.27	3.53	3.14	3.28	2.80	2.82	2.57	3.03	2.72	2.57	3.83	3.91	2.81	
24	Coefficiente de variación	19.46	27.04	24.40	22.71	31.56	20.07	53.46	43.83	63.71	30.82	44.58	65.52	22.83	9.74	28.21	

LISTO

formato 4 cat - Excel

gimfiter nelly ramirez ramirez

ACTUALIZACIONES DISPONIBLES Las actualizaciones de Office están listas para la instalación, pero antes debemos cerrar algunas aplicaciones. Actualizar ahora

A84 RESUMEN DE LAS AREAS



		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
1	MUNICIPIO	BIGOTA D.C.																				
2	INSTITUCIÓN	COLEGIO CARLOS ARTURO TORRES																				
3	ÁREAS EN EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN																					
4																						
5	ÁREA A. GESTIÓN DIRECTIVA																					
6																						
7		VARIABLE	N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR														
8	PRINCIPAL Directivos y docentes	A11	79	2,86	1,34	46,9	2,70	3,00														
9		A12	79	2,53	0,76	29,5	1,44	3,62														
10		A13	79	2,75	1,02	37,4	2,01	2,88														
11	PRINCIPAL Padres	A21	79	2,57	1,21	47,9	2,72	3,00														
12		A24	79	2,48	1,30	52,5	1,62	2,62														
13		A31	79	1,91	1,21	63,4	1,76	2,06														
14	PRINCIPAL Directivos y docentes	A22	79	2,38	1,36	58,1	2,34	2,44														
15		A33	79	3,29	1,12	34,6	1,9	3,37														
16		A34	79	2,71	1,57	58,0	2,82	2,40														
17	PRINCIPAL Padres	A35	79	3,05	1,28	42,6	3,88	3,38														
18		A36	79	3,78	3,21	85,2	3,61	3,79														
19		A41	79	2,64	0,80	30,0	1,54	3,74														
20	PRINCIPAL Directivos y docentes	A42	79	2,84	1,20	42,2	2,70	2,98														
21		A43	79	2,53	1,41	55,7	2,36	2,76														



ESTUDIANTES PADRES DIRECTIVOS Y DOCENTES Hoja3 Hoja4 TABLA DE RESULTADOS PAR ...

LISTO PROMEDIO: 21,94287312 RECUENTO: 127 SUMA: 2238,091439

9:00 p. m. 31/01/2016

ANEXO 4. INDICE TOTAL POR AREA Y DEL COLEGIO

MUNICIPIO:+A1:F31		BOGOTA D.C.			
INSTITUCIÓN EDUCATIVA:		CARLOS ARTURO TORRES			
RESUMEN DEL INDICE INSTITUCIONAL					
PROCESOS Y AREAS	ESTUDIANTES	PADRES	DIRECTIVOS Y DOCENTES	Promedio de Resultados para cada Proceso	Promedio de resultados en cada área
ÁREA A: GESTIÓN DIRECTIVA					
PROCESO A1: Direccionamiento estratégico	3,04	3,18	3,30	3,17	
PROCESO A2: Gerencia Estratégica	2,67	2,89	2,94	2,83	
PROCESO A3: Gobierno Escolar	2,77	3,08	2,89	2,91	
PROCESO A4: Cultura Institucional	2,98	3,17	2,33	2,83	
PROCESO A5: Clima Escolar	2,73	2,99	2,86	2,86	
PROCESO A6: Relaciones con el entorno	2,35	2,64	1,94	2,31	
TOTAL ÁREA A:	2,76	2,99	2,71	2,82	
PROCESOS Y AREAS	ESTUDIANTES	PADRES	DOCENTES	Promedio de Resultados para cada Proceso	Promedio de resultados en cada área
ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA					
PROCESO B1: Diseño Pedagógico	2,57	2,98	2,64	2,73	
PROCESO B2: Prácticas Pedagógicas	2,10	2,52	2,45	2,36	
PROCESO B3: Gestión de Aula	1,99	3,00	2,76	2,58	
PROCESO B4: Seguimiento académico	2,41	3,07	2,86	2,78	

TOTAL ÁREA B	2,27	2,89	2,68	2,61	
PROCESOS Y AREAS	ESTUDIANTES	PADRES	DOCENTES	Promedio de Resultados para cada Proceso	Promedio de resultados en cada área
DIMENSIÓN C: GESTIÓN ADMINISTRATIVA					
PROCESO C1: Apoyo a la Gestión Académica			2,68	2,68	
PROCESO C2: Administración de los Recursos			2,68	2,68	
PROCESO C3: Administración de Servicios Complementarios			2,32	2,32	
PROCESO C4: Talento Humano			2,54	2,54	
PROCESO C5: Apoyo Financiero			1,10	1,10	
TOTAL ÁREA C			2,26	2,26	
PROCESOS Y AREAS	ESTUDIANTES	PADRES	DOCENTES	Promedio de Resultados para cada Proceso	Promedio de resultados en cada área
ÁREA D: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD					
PROCESO D1: Inclusión	2,70	3,26	2,68	2,88	
PROCESO D2: Proyección a la Comunidad	2,16	2,55	2,21	2,31	
PROCESO D3: Participación y Convivencia	2,51	2,57	2,09	2,39	
PROCESO D4: Prevención de Riesgos	2,86	3,00	2,52	2,79	
TOTAL ÁREA D	2,56	2,85	2,37	2,59	
ÍNDICE INSTITUCIONAL				2,57	