

**PARÁMETROS ÚTILES PARA LA
CLASIFICACIÓN DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS SEGÚN SUS CONDICIONES DE
INCLUSIÓN. ESTUDIO DE CINCO CASOS EN
EL HUILA - COLOMBIA**

USEFUL PARAMETERS FOR SCHOOLS
CLASSIFICATION, ACCORDING TO THEIR INCLUSION
CONDITIONS. A FIVE CASES STUDY IN HUILA –
COLOMBIA S.A.

Diana Carolina Cruz Rivera*

* Magíster en Educación.
Docente universitaria.
diacacruz@hotmail.com

Cómo citar este artículo:
Cruz, D. C. (2019).
Parámetros útiles
para la clasificación de
instituciones educativas
según sus condiciones
de inclusión. Estudio de
cinco casos en el Huila.
Revista PACA 9, pp. 111-127.

Resumen: El presente artículo permite identificar la condición de inclusión de las instituciones educativas con atención a estudiantes con discapacidad visual en el departamento del Huila (Colombia), a partir de la descripción de las políticas, cultura y prácticas inclusivas institucionales. Los datos se obtuvieron a partir del enfoque cuantitativo, no experimental de tipo transeccional mediante el alcance descriptivo. La población objeto de estudio corresponde a las instituciones educativas oficiales con matrícula de estudiantes con discapacidad visual en la vigencia 2018, correspondiente a un total de 13 instituciones educativas con 287 docentes. La muestra probabilística estratificada por institución educativa se determinó con un total de 165 docentes; el instrumento cuestionario con preguntas tipo Likert, propone la adaptación contextual del Índice de Inclusión propuesto por Booth y Ainscow, (2002), a la versión de atención a la discapacidad visual (ceguera y baja visión) entendiendo los conocimientos y apoyos específicos para la presencia, pertinencia y permanencia educativas. Los hallazgos se centran en los datos con muy bajo desempeño en los componentes apoyo entre docentes, experiencia del equipo docente en discapacidad visual, normas que aseguran las políticas de inclusión institucional, planificación del currículo y movilización de los recursos

específicos. Las recomendaciones establecen la periodicidad de la aplicación del instrumento a toda la comunidad institucional, el diseño y ejecución de los planes de mejoramiento institucional para el proceso de inclusión educativa bajo la perspectiva de derechos.

Palabras clave: educación inclusiva, índice de inclusión, políticas inclusivas, prácticas inclusivas, cultura inclusiva, discapacidad visual.

Abstract: This article allows to identify the condition of inclusion of educational institutions with attention to students with visual disabilities in the department of Huila (Colombia), from the description of policies, culture and institutional inclusive practices. Data were obtained from the quantitative, non-experimental, transactional type approach through descriptive scope. The population under study corresponds to the teachers of official educational institutions with enrollment of students with visual disabilities in the 2018 term, determining 13 educational institutions and 165 teachers. The adaptation of the Inclusion Index proposed by Mel Booth (2002) is used as an instrument, to the version of attention to the visual disability (blindness and low vision) understanding the knowledge and specific supports for the quality and educational relevance. The findings focus on data with very low performance in the components related to teachers' training, experience of the teaching team on visual disability, norms that ensure the policies of institutional inclusion, curriculum planning and mobilization of specific resources. The recommendations establish the periodicity of the application of the instrument to the entire institutional community, the design and execution of the plans for institutional improvement for the process of educational inclusion under the perspective of rights.

Keywords: educational inclusion, inclusion index, inclusive policies, inclusive practices, inclusive culture, visual disability.

Introducción

La atención educativa para la población con discapacidad ha presentado diferentes perspectivas y concepciones a lo largo de la historia, como lo describió Palacios Rizzo, (2008), mediante los modelos de prescindencia, clínico o rehabilitador y social; en un primer momento, el modelo de prescindencia busca explicaciones divinas o religiosas y visualiza la población como aquella improductiva para la sociedad; se caracterizó por políticas eugenésicas de prescindencia; un segundo modelo rehabilitador avanza de la concepción religiosa al reconocimiento científico, asumiendo la discapacidad en términos de salud o enfermedad y su inicio de participación social con principios de normalización; finalmente, el modelo social que se fundamenta en la participación y reconocimiento como sujetos de

derechos, caracterizados por “identificación de barreras o limitación sociales para prestar servicios y asegurar adecuaciones en las necesidades de las personas con discapacidad” (Palacios Rizzo, 2008, p.104).

En Colombia el desarrollo de políticas públicas que apoyan los procesos de inclusión asume la educación inclusiva como la alternativa para responder al derecho educativo reconocido a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, art. 24) “Educación”, a su vez el Congreso de la República de Colombia, Ley 1618 (2013, art. 11) “Reglamenta el esquema de atención educativa de población con discapacidad, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la *inclusión del servicio educativo*”; a pesar que las políticas públicas manifiesten la prioridad, su implementación institucional inicia con el Decreto 1421 MEN (2017), donde se reglamenta el marco de la educación inclusiva a la población con discapacidad. El avance normativo y los nuevos modelos de atención establecen tensiones en términos de presencia en instituciones, pertinencia educativa y permanencia para la culminación exitosa del proceso educativo.

Frente a lo anterior, la implementación de la educación inclusiva exige un acercamiento y comprensión de la realidad territorial. De acuerdo con el Informe de Escuela para Todos de Correa, Rúa, y Valencia (2018), el Sistema de Matrícula Integrado SIMAT-2018 registra a nivel nacional un total de 10.135.110 estudiantes matriculados, mientras el 1,92% -194.901 son estudiantes con discapacidad; el tipo de discapacidad prevalente corresponde a intelectual-cognitiva con 52,8%, realidad que contrasta con los datos del Censo Dane 2005, donde la discapacidad prevalente es la sensorial visual (baja visión y ceguera), con 43,2% en edad escolar de 6 a 24 años. El Departamento del Huila se ubica dentro de “los departamentos de la Región Andina con la menor concentración de matrícula de estudiantes con discapacidad, con el 0,78%” (Correa et al., 2018, p.31). En el departamento el Registro de Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad RLPCD¹ registra 6.830 PcD entre los 6 y los 24 años de edad (edad escolar registrada en SIMAT) y 1.546 se encuentran matriculados en el sector oficial, que corresponden al 1,19%² de la cobertura general.

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

2 Reporte SIMAT- SED Huila, Corte agosto 30 de 2018.

El análisis sectorial para la elaboración del Plan de Implementación Progresivo PIP, realizado por la Secretaría Técnica Certificada STC del Huila, establece para el 2018 situaciones problemáticas en las transiciones educativas o acceso a niveles educativos, visualizando la concentración de la matrícula en preescolar 5%, primaria 62%, secundaria 23%, media 5%, ciclo complementaria 0% y educación para adultos 4%, según estas cifras, el proceso de educación inclusiva no se mantiene con las etapas del curso vital educativo. Frente a lo anterior, Hurtado Lozano y Agudelo Martínez (2014), reportan que “los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de ingresar a la escuela que sus homólogos que no presentan esta situación, además de permanecer en ella y superar los cursos sucesivos (p.46).

Frente a las condiciones del territorio regional es necesario puntualizar la condición de la cultura, políticas y prácticas institucionales en el marco de la inclusión de la población con discapacidad visual, reconociendo las situaciones de presencia, pertinencia y permanencia establecidas en: i) El trabajo intersectorial de orden nacional (MEN, ICFES, INCI) en los procesos de formación y cualificación docentes en áreas tiflológicas, y su incidencia a nivel local con las Secretarías de Educación Departamentales y municipales; ii) La organización de la oferta educativa, establecida por las instituciones focalizadas para la atención educativa; iii) La entrega periódica de apoyos pedagógicos, técnicos y tecnológicos relacionados con aquellos especializados para la atención de estudiantes con discapacidad visual: Jaws, ZoomText, libros-braille-macrotypo, impresoras braille, regletas, lupas, amplificadores etc.; iv) Contratación del personal de apoyo- tiflólogo; v) Incorporación Diseño Universal del Aprendizaje DUA y Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR para el ajuste curricular a partir de la pertinencia educativa y necesidades individuales de los estudiantes.

Así como lo confirma Ainscow (2015), la educación basada en un modelo inclusivo implica un desarrollo global que involucra la totalidad del sistema educativo en dimensiones como crear culturas, políticas y prácticas inclusivas. Estas dimensiones enmarcan a nivel cultural las creencias y actitudes para abordar la discapacidad; las políticas establecen la planeación y estructura institucional; y las prácticas establecen las acciones pedagógicas. La Educación Inclusiva permite de esta forma la transmisión social que favorece los procesos de inclusión, es decir, las instituciones educativas son el dispositivo para educar en la inclusión. Desde este enfoque de derecho, por lo anterior se precisa la necesidad

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

Metodología

La investigación de enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo transeccional o transversal, determinó la cultura, políticas y prácticas inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad visual mediante el alcance descriptivo. La población objeto de estudio corresponde a los docentes vinculados a las instituciones educativas oficiales con matrícula de estudiantes con discapacidad visual. El detallado para el Departamento del Huila- Secretaría de Educación Departamental y Municipal de Neiva, determinó 5 instituciones educativas y 234 docentes. Se utilizó la muestra probabilística estratificada con listado muestral para criterio de selección a docentes que han desarrollado actividades institucionales con los estudiantes con discapacidad visual, para determinar de esta forma tamaño muestral de 134 individuos del total.

Tabla 1
Detallado muestra estratificada.

Municipio	Institución Educativa	Sede con matrícula de EcDV	N° Docentes y Directivos Docente	Total Muestra
Aipe	Jesús María	Jesús María	89	51
	Aguirre	Aguirre		
Gigante	Escuela Normal	Escuela Normal	33	19
	Superior	Superior		
	Silvania	Silvania	31	18
La Plata	Instituto Técnico	Instituto Técnico	33	19
	Agrícola	Agrícola		
Timaná	La Gaitana	La Gaitana	35	20
Total	I.E. = 6	Sedes = 6	234	134

Nota: EcDV= Estudiante con Discapacidad Visual.

En el desarrollo investigativo se diseñó el instrumento denominado cuestionario, con cuarenta y cinco (45) preguntas con escala tipo Likert que midió la condición de inclusión a partir de las variables del índice de inclusión en las instituciones educativas. Se usa con fuente el instrumento

diseñado por Booth y Ainscow (2002), con la adaptación específica a la Discapacidad Visual en las Instituciones Educativas.

Las variables analizadas correspondieron a Creando cultura inclusiva; Elaborar políticas inclusivas; y desarrollar prácticas inclusivas. En la tabla 2 se describen los indicadores adaptados.

Tabla 2
Descripción de variables y subvariables.

Variable	SubVariable	Indicador
A. Creando Cultura Inclusiva	A1.	Bienvenida a la Institución Educativa
	Construyendo	El equipo docente coopera
	Comunidad	Apoyo entre compañeros de aula
		Apoyo entre docentes y padres/acudientes
A2. Creando Institucional	La Institución educativa y la relación con la comunidad	
	La inclusión desde la participación	
B. Elaborar Políticas Inclusivas	B1.	La Institución y el proceso participativo
	Desarrollando una Institución Educativa para todos	La experiencia del equipo docente
		La organización de los grupos de enseñanza-aprendizaje
		La Institución físicamente accesible para todos
B2. Organizando los apoyos institucionales	Normas que aseguran las políticas de inclusión	
	La Institución educativa y el respeto hacia el derecho a la educación inclusiva	
C. Desarrollar prácticas inclusivas	C1.	Planificación del currículo
	Construyendo un currículo para todos	
		C2. Orquestando el aprendizaje
		La evaluación fomenta logros
		Mobilización de recursos (gestión institucional)

Resultados

Los resultados se describen a partir del consolidado de las subvariables. En un primer momento A, Creando Cultura Inclusiva, permite identificar en las subvariables A1. Construyendo comunidad (agrupado) y A2, Creando cultura institucional (agrupado).

Tabla 3
Consolidado A. Cultura Inclusiva.

Institución	A1. Construyendo comunidad			A2. Creando cultura institucional		
	Regular Proceso Inclusivo	Buen Proceso Inclusivo	Total	Buen Proceso Inclusivo	Excelente Proceso Inclusivo	Tota
Jesús María Aguirre	2	49	51	33	18	51
Normal Superior	3	16	19	5	14	19
Silvania	0	18	18	2	16	18
Institución Técnico Agrícola	1	18	19	4	15	19
La Gaitana	2	18	20	1	19	20

El consolidado Tabla 3. Agrupado A1, Construyendo comunidad, permite identificar a nivel general “Buen proceso inclusivo”. En el detallado de las subvariables determina regular condición para el proceso de “Bienvenida institucional”, constituido a partir de la preparación para la acogida y recibimiento de la población con discapacidad visual; de igual forma el proceso de “Cooperación entre el equipo docente”, donde se realizan espacios de socialización e intercambio de experiencias, conformación de proyectos y conocimiento frente al desarrollo pedagógico de los estudiantes con discapacidad visual. En “Apoyo entre compañeros de aula” y “Apoyo entre docentes y padres de familia/acudientes” se identificó buen proceso de inclusión, determinando condiciones en la relación con compañeros en los diferentes espacios institucionales salones, patio de recreo, etc... Finalmente, la articulación con familias y otras organizaciones comunitarias, que promueven condiciones favorables para el apoyo institucional.

Tabla 4
Consolidado Elaborar Políticas Inclusivas.

Institución	B1. Desarrollando una Política Institucional para Todos			B2. Organizando los apoyos institucionales	
	Regular Proceso Inclusivo	Buen Proceso Inclusivo	Total	Muy Deficiente Proceso Inclusivo	Total
Jesús María Aguirre	48	3	51	51	51
Normal Superior	19	0	19	19	19
Silvania	18	0	18	18	18
Institución Técnico Agrícola	19	0	19	19	19
La Gaitana	17	3	20	20	20

El consolidado de la Tabla 4. B. Elaborar Políticas Inclusivas determinada a partir de del detallado B1. Desarrollar una institución para todos, y B2, Organizando los apoyos institucionales. En un primer momento B1 identifica buenas condiciones mediante el “Proceso participativo” de docentes, padres de familia y estudiantes con discapacidad, al igual que en la “Organización de los grupos de enseñanza y aprendizaje”. Frente la “Experiencia docente” en áreas tiflológicas (braille, ábaco japonés, movilidad-orientación y lectores de pantalla) y en “Institución educativa accesible para todos” se evidencian condiciones regulares en su desarrollo e implementación institucional. En B2, Organizar los apoyos institucionales, las condiciones son regulares en cuanto a “Normas que aseguran la política institucional” y el “Derecho a la educación inclusiva”, evidenciadas desde el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia.

Tabla 5
Consolidado C. Desarrollar Prácticas Inclusivas.

Institución	C1. Construyendo un currículo para Todos			C2. Organizando el aprendizaje		
	Regular Proceso Inclusivo	Buen Proceso Inclusivo	Total	Muy Deficiente Proceso Inclusivo	Regular Proceso Inclusivo	Total
Jesús María Aguirre	42	9	51	37	14	51
Normal Superior	14	5	19	13	6	19
Silvania	11	7	18	10	8	18
Institución Técnico Agrícola	14	5	19	13	6	19
La Gaitana	16	4	20	12	8	20

El análisis de C, Desarrollar practicas Inclusivas se realiza el agrupado C1. Planificación del currículo; y C2, Orquestar el aprendizaje, identificando condiciones regulares en la construcción del currículo pertinente para los estudiantes con discapacidad visual; Orquestando el Aprendizaje evidencia deficientes procesos en actividades planificadas, la evaluación y la movilización de los recursos entre los docentes en el proceso pedagógico con los estudiantes con discapacidad visual.

La condición de inclusión en las cinco instituciones educativas con atención a estudiantes con discapacidad visual permite visualizar el comparativo de la condición de inclusión, de acuerdo con la Figura 1. Las instituciones 1. Jesús María Aguirre, 2. Escuela Normal Superior, 3. Sylvania, 4. Instituto Técnico Agrícola y 5. La Gaitana.

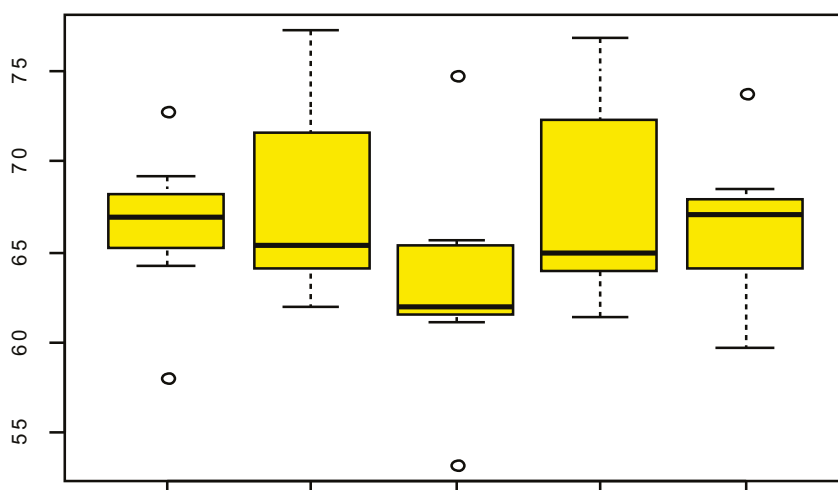


Figura 1. Distribución índice de inclusión instituciones educativas. Diagrama de caja, contiene el comparativo del índice de inclusión de las instituciones educativas 1. Jesús María Aguirre, 2. Escuela Normal Superior, 3. Sylvania, 4. Instituto Técnico Agrícola y 5. La Gaitana, la media, mínimo, máximo.

La Figura 1. Compara la condición de inclusión de las cinco instituciones educativas con mayor número de docentes en el Departamento que atiende estudiantes con discapacidad visual; de igual forma, detalla la distribución de los datos donde la tercera I. E. Sylvania corresponde al valor más bajo de puntuación indicando una media de 62, y un valor atípico mínimo de 53; a partir de los datos se evidencia un proceso de inclusión regular; en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas en cultura, políticas y prácticas institucionales; el valor atípico mínimo alerta

en la identificación de no realización de acciones inclusivas en políticas inclusivas.

Las cajas 2, I. E. Normal Superior, y 4. Instituto Técnico Agrícola, representan una media de 65; los datos concentrados en el Q_3 y Q_4 , pertenecen al 75% de los docentes con puntajes entre 65 – 78, lo cual indica buen proceso de inclusión en las instituciones educativas; con frecuencia realizan acciones inclusivas para la atención de los estudiantes con discapacidad visual en las dimensiones cultura, políticas y prácticas inclusivas.

La caja 1, I. E. Jesús María Aguirre, detalla una media de 66 y datos concentrados con la mínima variación con respecto a las demás instituciones educativas y menor dispersión en los valores atípicos de mínimo y máximo. La caja 5 describe una media de 66, con una concentración de los datos por debajo de la media, permitiendo identificar regular proceso de inclusión en el Q_1 . Los resultados de las instituciones de las cajas 1 y 5 indican que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención de los estudiantes con discapacidad visual.

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

Analysis of Variance Table

Response: values

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
ind	4	1489.6	372.4	23.13	0.002007 **
Residuals	5	80.5	16.1		

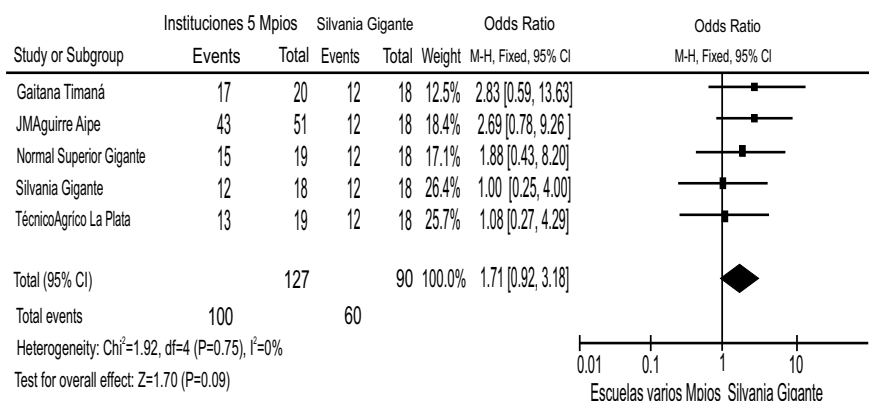


Figura 2. Línea de dispersión Instituciones Educativas.

La condición para la educación inclusiva a partir de la cultura, políticas y prácticas en las instituciones, indica nivel bajo de la institución educativa que posee la mayor cantidad de docentes por debajo de la media general, y a su vez, mayor dispersión de los datos; por consiguiente, las instituciones educativas se ubican de forma ascendente para identificar su condición para la atención: la I. E. Silvania, Técnico Agrícola, Escuela Normal Superior, Jesús María Aguirre y Gaitana.

La Figura 2 contiene una tabla y el gráfico correspondiente permite visualizar el consolidado de los datos de las instituciones teniendo en cuenta la condición de inclusión, la cual se refleja a partir de los datos que produjeron los representantes de cada una de las cinco instituciones educativas estudiadas. En el eje vertical están las instituciones estudiadas y en el horizontal, los estadísticos OR (Odds Ratio), números que indican cuántas veces es mayor la cantidad de personas que en cada institución respondieron correctamente. Se toma de referencia la Institución Educativa Silvania de Gigante, ya que su patrón de condición de inclusión fue el más bajo. Los ORs aparecen en el extremo derecho de la Tabla. Por ejemplo, las instituciones educativas La Gaitana, de Timaná; Jesús María Aguirre, de Aipe, y Normal superior de Gigante tienen un patrón de su condición de inclusión 2,9; 2,7 y 1,9 veces, respectivamente, superior al de Silvania; mientras que no hay diferencia con el Técnico Agrícola de La Plata.

Teniendo en cuenta los valores promedio y el grado de dispersión para cada institución se puede calcular el estadístico z y así podemos clasificar cada institución en cuatro categorías: excelente, buena, regular, mala. Se determinan en mala condición de inclusión las I. E. Silvania Técnico

Agrícola; regular condición, Normal Superior y Jesús María Aguirre; buena condición, La Gaitana de Timaná, a partir del consolidado de Políticas, Prácticas y Cultura Inclusiva.

Análisis

En cuanto a la Cultura Institucional, en las instituciones se identifican condiciones favorables desde la creación de buenas relaciones entre los actores educativos, lo cual permite la construcción de espacios de convivencia basados en el respeto por sí mismo y por los otros, lo que posibilita el desarrollo de capacidades conjuntas para reconocer y respetar las diferencias de participación, socialización y aprendizajes.

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

La Política Institucional Inclusiva, enmarcada en la organización de los apoyos institucionales analizada desde las normas que aseguran condiciones de inclusión, establece un riesgo en los procesos de inclusión educativa. Las normas que aseguran las políticas de inclusión resaltan al docente de aula para liderar y apropiar situaciones de aula en dinámicas institucionales. La institución, la familia y el entorno social de los estudiantes con discapacidad visual son los responsables del éxito o fracaso escolar; por lo tanto, es necesario visualizar en la organización los apoyos a la sistematización de cada posibilidad orientada y ejecutada en la institución educativa: motivación, estructura de contenidos pertinentes para estudiantes con discapacidad visual, enfoques, metodologías y didácticas flexibles que permiten el aprendizaje de todos; los docentes definirán las estrategias pedagógicas, en especial para los estudiantes con discapacidad visual. Lo anterior debe ser organizado en planeadores, actas de seguimiento. Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR que documenten su trabajo, existencia y gestión institucional; de esta forma se promoverá su evaluación, seguimiento y planes de mejoramiento institucional.

La planificación del proceso de educación inclusiva establece el respeto por el derecho a la educación; las características institucionales reflejan bajo índice de inclusión, es decir, malas condiciones en el uso apropiado y articulado de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Las

instituciones deben iniciar procesos de gestión de recursos pedagógicos: libros de texto en braille y macrotipos, bibliotecas de audiolibros, audiodescripción, aulas de informática con software especializado Jaws, Magic, ZoomText, materiales artísticos y deportivos adaptados, entre otros, que respondan al principio de accesibilidad y en concordancia con las estrategias pedagógicas definidas para la educación inclusiva.

Aunque las instituciones educativas han desarrollado prácticas pedagógicas flexibles que responden a las diferentes características y condiciones de los estudiantes, utilizan la evaluación para conocer avances y dificultades además de los elementos que contribuyen a identificar a superar las dificultades, se visualizan desde las Prácticas Inclusivas condiciones menos favorables en la movilización de los recursos en la institución y sistematizar los recursos institucionales para determinar existencia, aplicación, resultados, actividades abordadas, socializar experiencias que permitan verificar la pertinencia en los procesos institucionales.

Discusión

El análisis de la condición de inclusión desde el reconocimiento a la diversidad de la población con discapacidad visual precisa la educación inclusiva el mecanismo para brindar todas las condiciones del individuo para el reconocimiento de los derechos. La educación como un servicio social debe reconocer y propiciar las condiciones necesarias para su efectividad. En este sentido, las personas con discapacidad son “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas *barreras*, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, art. 1); por consiguiente, es necesario avanzar en la identificación de las barreras, el contexto educativo y comprender las acciones institucionales como condiciones que propician los procesos de inclusión. Palacios Rizzo (2008), identifica que la discapacidad “no son las limitaciones individuales, sino limitaciones propias de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de la población con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (p.104).

Las políticas institucionales son el mecanismo para la construcción de los procesos inclusivos; por consiguiente, los resultados desfavorables en las *Políticas Inclusivas* de las instituciones educativas del estudio, impiden la proyección de gestión institucional enmarcada en el reconocimiento de

la diversidad; Opertti y Guillinta, (2008) indican que a partir de las políticas inclusivas inicia la transformación de los sistemas educativos hacia la inclusión, basados en el enfoque de derechos, las políticas institucionales deben sustentar los principios de accesibilidad, participación, protección social y construcción de responsabilidad; de esta forma, brindar la respuesta a la población con discapacidad es plantear, proyectar y ejecutar con las evidencias necesarias las acciones que se planifican y se conforman en la reglamentación institucional.

Las reflexiones en el proceso de inclusión en las instituciones permiten visualizar las Políticas Inclusivas Institucionales como elemento poco articulado a las proyecciones de prácticas y sin reconocimiento del marco normativo de inclusión. La incorporación de la Educación Inclusiva en el desarrollo de Políticas Institucionales, según Velázquez Barragan (2015), se implementan “no sólo por considerar las relaciones de tipo técnico, sino también las de tipo ideológico. Desde este tipo de relación, el cambio hacia la inclusión puede suponer cierto desequilibrio en la organización escolar, pero también permite la reflexión sobre la dinámica escolar” (p.92).

La cultura inclusiva evidencia el avance de las políticas institucionales a partir del acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad; por lo tanto, las necesidades que evidencian las instituciones educativas del presente estudio detallan baja condición para los procesos de experiencia docente en la atención de la población con discapacidad visual y la escasa cooperación entre los mismos es un elemento de riesgo que permite evidenciar las dificultades institucionales. Estudios como el de Arnaiz et al., (2015), Gutiérrez Ortega (2011), establecen que todos los miembros que hacen parte de la institución comparten valores y principios hacia la inclusión; los valores inclusivos son el componente más significativo para el desarrollo de la cultura institucional. Para lograr la efectividad de los valores inclusivos, así como lo determinan Durán et al., (2005), la cultura inclusiva exige la reconceptualización a partir del enfoque de derechos. Esta perspectiva permite la comprensión de la discapacidad a partir de las barreras para el aprendizaje y la participación. Finalmente, Velázquez Barragán (2015), coincide en las reflexiones de la institución frente a “cambiar el lenguaje, las actitudes, la cultura, la política y las prácticas si quiere conseguir objetivos a corto, medio y largo plazo. Esta transformación organizativa se encuentra modulada por condiciones estructurales que deben facilitar la cultura de reflexión (p.88)”.

Las prácticas inclusivas son el reflejo de las políticas y la cultura institucional. Los resultados del estudio permiten evidenciar gran

dificultad en los recursos materiales y currículos, que acentúan las barreras del aprendizaje y la participación. Se especifica la dificultad de saberes específicos para la atención de la población con discapacidad visual, entendidos desde las áreas tiflológicas. Lo afirman Verdugo y Rodríguez (2008), Gerardo Echeita y Ainscow (2010), para quienes los apoyos a nivel institucional, local, regional o nacional mejoran las estrategias para el desarrollo de los aprendizajes, la innovación de las prácticas y los procesos de evaluación institucional.

La transformación permanente de las culturas, las políticas y las prácticas en las instituciones a partir de la diversidad y el marco de inclusión, exige a cada comunidad educativa encontrar mecanismos y acciones eficaces; la inclusión no es un estado, sino un proceso. Se trata de un viaje que nunca acaba (Booth y Ainscow, 2015), un proceso de mejora de las instituciones, con la participación de toda la comunidad educativa; un proceso de identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales. Desde esta perspectiva, carece de sentido hablar o dividir las aulas o los centros en inclusivos o no inclusivos. La inclusión no es una meta a la que se llega, sino un compromiso sostenido a favor de mejores condiciones y oportunidades para todo el alumnado. Una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento, más que aquella que ha conseguido una determinada meta (Ainscow, 2004).

Sin duda, el reto para los próximos años es pasar del discurso a las evidencias; es decir, comprometerse en procesos de reflexión en las instituciones educativas, que permitan repensar las prácticas educativas, como objetivo para responder adecuadamente a las necesidades de todos los estudiantes.

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

El instrumento utilizado en la presente investigación permite su aplicación periódica implicando un cambio al conjunto de la comunidad educativa, como lo precisa el enfoque social de derechos para la atención educativa.

El desarrollo investigativo asume el desarrollo y participación de las instituciones educativas para impulsar la educación inclusiva. Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, y Shaw, (2000), incorporan las políticas, las culturas y las prácticas como la “perspectiva clara y comprensiva de lo que debiera significar la inclusión para el desarrollo de las escuelas (...) con el fin de determinar las prioridades de cambio y poner en práctica dichas prioridades (p.25)”.

Es necesario ampliar el conocimiento institucional en los temas de educación inclusiva y discapacidad visual para garantizar reflexiones que busquen solución de dificultades y movilización de cambio, mas no centrarse en la no realización. En esta medida, el ente territorial y la gestión directiva de las instituciones educativas deberán adelantar procesos de mejoramiento que garanticen la participación en los mecanismos de calidad y pertinencia de la Educación Inclusiva.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1–20. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio
- Ainscow, M. (2015). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(September), 1–35.
- Arnaiz, P., Azorín, C., y García, M. (2015). Evaluación de planes de mejora en los centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(3), 326–346.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (Vol. 53)*. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/514>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación (Consortio)*. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1618 de 2013. Colombia. <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

- Correa, L., Rúa, J., y Valencia, M. (2018). *#Escuela para todos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. Bogotá.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miguel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el Estado de España. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 3(1), 464–467. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660873>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En: *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes* (pp. 26–46). https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1
- Gutiérrez Ortega, M. (2011). *Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad*. Universidad de Salamanca.
- Hurtado Lozano, L., y Agudelo Martínez, A. (2014). Inclusión educativa de personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45–55. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article/view/2971/pdf>
- MEN, Ministerio de Educación Nacional Decreto 1421 (2017). Colombia. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf> del 29 de agosto de 2017.pdf
- ONU, Organización de las Naciones Unidas. Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
- Opertti, R., y Guillinta, Y. (2008). La educación inclusiva: 48a Conferencia Internacional de Educación. En: *La Educación Inclusiva* (pp. 137–148).
- Palacios Rizzo, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Velázquez Barragán, E. (2015). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M. A., y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 5–25.