

# Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria<sup>1</sup>

Perceptions of school inclusion in high school education students

Renato Zambrano Cruz\*

Verónica Córdoba Sánchez\*\*

Carlos Alberto Arboleda Pérez\*\*\*

**Recibido:** 18 de febrero del 2012

**Aprobado:** 20 de marzo del 2012

## RESUMEN

La investigación “Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado, Antioquia” realizada como trabajo de grado en la Institución Universitaria de Envigado durante el 2010, por el grupo de investigación “Neurociencia y cognición” de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín, estudia la percepción que tienen los alumnos de secundaria de una institución educativa de Envigado sobre las estrategias inclusivas, en sus dimensiones culturales, políticas y prácticas, a través de un cuestionario con respuestas tipo Likert, el cual es propuesto en el *Index for Inclusion*, guía creada para desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas. El enfoque de investigación empleado fue cuantitativo, con un diseño descriptivo simple; se encuestaron 185 estudiantes de la institución con edades entre los 12 y los 18 años. Este

## ABSTRACT

The research project “Perceptions of school inclusion in students from the Institución Normal Educativa de Envigado, (Normal Superior Education Institute of Envigado) Antioquia”, carried out as graduation project at the Institución Universitaria de Envigado (University Institution of Envigado) in 2010, studies the perception high school students of the Envigado educational institute have on the cultural, politic and practical aspects of inclusion strategies. This was done through a questionnaire with Likert type answers that is proposed in the *Index for Inclusion* guide, created to develop learning and participation in schools. We employed a quantitative research focus with a simple descriptive design. We surveyed 185 students from the institution aged between 12 and 18 years. The study found that in this institution the perception the students have on the mentioned aspects

Cómo citar este artículo: Zambrano Cruz, R., Córdoba Sánchez, V. y Arboleda Pérez, C.A. Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria. *Revista Pensando Psicología*, 8(15), 18-29.

1 Artículo de investigación derivado del proyecto de investigación “Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado, Antioquia” realizado como trabajo de grado en la Institución Universitaria de Envigado durante el 2010, por el grupo de investigación “Neurociencia y cognición” de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín.

\* Psicólogo de la Universidad de Antioquia. Magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Docente de la Universidad de Antioquia y de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín. Miembro del grupo de investigación “Psicología Cognitiva” de la Universidad de Antioquia y la Universidad de los Andes, y del grupo de investigación “Neurociencia y Cognición” de la Universidad Cooperativa de Colombia. Correo electrónico: renato.zambrano@campusucc.edu.co

\*\* Psicóloga de la Universidad de Antioquia. Máster en Investigación en Psicología de la Salud de la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del grupo de trabajo en psicología de la enfermedad, el morir y el duelo “Átropos”, de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: cordobasvero@gmail.com

\*\*\* Psicólogo de la Institución Universitaria de Envigado. Docente de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado. Correo electrónico: arboledaperez@hotmail.com

estudio encontró que en esta institución la percepción de los alumnos acerca de las estrategias inclusivas en sus dimensiones culturales, políticas y prácticas tiende en su gran mayoría a la media; sin embargo, la percepción de las mujeres acerca de las prácticas inclusivas es más baja que la de los hombres. Adicionalmente se encontró que las edades intermedias de la muestra perciben que la inclusión en las dimensiones culturales y prácticas es más baja que lo que lo hacen las edades en los extremos.

**Palabras clave:** barreras para el aprendizaje, inclusión escolar, *Index for Inclusion*, necesidades educativas especiales, psicología educativa.

## Introducción

Ninguna persona es exactamente igual a otra, ya que las diferencias constituyen una condición intrínseca de la naturaleza humana, de manera que cada quien posee una serie de características que lo hacen distinto de otras personas. A esto se le llama diversidad (Arnaiz, 2003).

De acuerdo con la Unesco,

[...] la diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria (2001, p. 4).

A pesar del reconocimiento del valor de la diversidad, existe una tendencia a considerar la *diferencia* como aquello que se aleja o desvía de la “mayoría”, de lo “normal”, o de lo “frecuente”. La valoración negativa de las diferencias lleva a la discriminación, la desigualdad y la exclusión social (Blanco, 2006). Dicha exclusión implica no sólo la pobreza económica, sino todo tipo de problemas de acceso a la vivienda, a la salud, al empleo y a la educación (Echeíta y Sandoval, 2002). Esta última dificultad constituye quizá la peor consecuencia de la exclusión social, puesto que “la desescolarización profundiza la adversidad y la desventaja social” (García y Jaramillo, 2009, p. 45).

of this policy tends towards the mean. However, women have a lower perception of inclusive practices than men. Moreover, we found that students from the intermediate ages of the sample have a worse perception of inclusion at a cultural and practical level, when compared to the perception of subjects with ages towards the extremes of the studied group.

**Keywords:** learning barriers, school inclusion, *Index for inclusion*, special educational needs, educational psychology.

Según cifras presentadas por la Unesco (2005), más de 500 millones de personas se encuentran en situación de discapacidad como resultado de un impedimento físico, mental o sensorial. Estos individuos están limitados por barreras físicas y sociales que los excluyen de la sociedad e impiden su participación activa en esta. Se estima que en el mundo aproximadamente 140 millones de niños no asisten a la escuela, siendo en su mayoría niñas y niños con discapacidad, de los cuales el 90% vive en países de escasos recursos económicos.

García y Jaramillo (2009) afirman que la población más vulnerable se enfrenta a situaciones críticas para lograr el acceso a la educación: en el aspecto social se encuentra la condición de extrema pobreza, los elevados costos de la canasta educativa, el trabajo infantil, el desplazamiento forzado por el conflicto armado, el retiro voluntario de los niños o provocado por sus acudientes, el desconocimiento de los derechos y las difíciles condiciones para el desplazamiento hacia los lugares de estudio. En el aspecto institucional se identifica una infraestructura deficiente, trámites administrativos que dificultan el ingreso de la población a las instituciones educativas, desconocimiento institucional del contexto socioeconómico de los barrios y su población, deficiencia en su cobertura, e insuficiencia de sistemas de información, identificación y seguimiento de niños y niñas desescolarizados.

Para la Unesco (2005), la exclusión de una participación significativa de las comunidades en las esferas económica, social, política y cultural es uno de los mayores problemas que enfrentan los individuos en nuestra sociedad hoy en día. Colombia no es ajena a esta circunstancia:

Actualmente Colombia presenta dos situaciones que afectan de manera importante la generación de capital humano y capital social: la primera, el país se caracteriza por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social; en nuestro país conviven etnias (mestizos, indígenas, afrodescendientes, rom) y poblaciones en diferentes situaciones (necesidades educativas especiales, desplazados, de fronteras, reinsertados, desvinculados, rural dispersa e iletrados). Las poblaciones no son grupos independientes de las etnias, hay personas que reúnen simultáneamente varias condiciones de vulnerabilidad, por ejemplo, afrodescendiente, desplazado e iletrado. La segunda, el país presenta inequidad en términos socioeconómicos, culturales y de características individuales. Actualmente en Colombia doce (12) de cada cien (100) niños y niñas presentan una condición que limita su aprendizaje y participación y sólo tres (3) de ellos asisten a la escuela (Latorre, 2008, p. 26).

Frente a estos problemas se han venido desarrollando estrategias que propicien la inclusión, la cual busca construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, abordando las causas y consecuencias de la exclusión social. Con respecto a la educación para todos, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2007) ha observado que la educación colombiana está transitando de un modelo de integración hacia uno de inclusión de los estudiantes con discapacidad, de manera que se pretende que la escuela se transforme y que la gestión escolar se modifique para responder a sus condiciones particulares.

Así, la inclusión conlleva a atender con calidad, pertinencia y equidad las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan; para conseguirlo, se ha hecho necesario que el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión

como un asunto de derechos y de valores. Esto requiere la implementación de estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abran el camino a una educación que reconozca estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en concordancia con estos, ofrezca alternativas de acceso al conocimiento y evalúe diferentes niveles de competencia.

Para que las estrategias inclusivas sean efectivas, es necesario conocer el estado actual de dicha situación; sin embargo, se ignora la condición de muchas de las instituciones educativas, por lo cual el presente estudio se considera pertinente por cuanto busca describir la percepción que tienen los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado acerca de la inclusión en sus dimensiones políticas, culturas y prácticas.

En Colombia se han realizado varias investigaciones (Orrego, 2010; Suarez, 2009; Agudelo et al., 2008; Buriticá et al., 2007), en la mayoría de las cuales se aborda la percepción de los docentes y del personal administrativo sobre la inclusión y, en menor medida, de los estudiantes. Por ello se observa que es necesario ampliar este conocimiento, ya que los estudiantes son actores fundamentales en el proceso de la inclusión educativa.

Para realizar este estudio se recurre al *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), texto predominantemente práctico que pretende desarrollar y promover procesos que mejoren la participación y el aprendizaje. Este presenta una serie de pasos secuenciados para desarrollar un itinerario de mejora continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La propuesta consiste en una serie de materiales para el desarrollo de una autoevaluación progresiva de las instituciones educativas en tres dimensiones: política, cultural y práctica. El *Index* se fundamenta en la llamada investigación-acción, apoyado en una serie de indicadores y preguntas a partir de las cuales la institución educativa realiza un análisis de su situación presente y sus posibilidades futuras para la inclusión.

Si se entiende la inclusión como un proceso continuo que siempre propende al mejoramiento, la aplicación del instrumento en una muestra de estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado constituye un primer paso para optimizar las estrategias inclusivas en esta institución, ya que inicialmente se debe conocer cómo estas han sido experimentadas por los estudiantes hasta el momento.

De acuerdo con la Unesco (2005), los sistemas educativos deben evitar el desperdicio de recursos y utilizarlos de manera óptima, por lo cual resulta más efectivo proporcionar educación para todos y ofrecer apoyo adicional para aquellos con dificultades, con el fin de reducir la repetición escolar y los costos sociales a largo plazo.

Aunque es bien sabido que el problema de la exclusión social sobrepasa el ámbito educativo, la escuela es una institución que puede contribuir a perpetuarla a través del fracaso escolar del alumnado, o puede ayudar a superarla. La educación es la base fundamental de la cual depende la supervivencia de la humanidad y el desarrollo de una nación (Unesco, 2005).

Debido a las condiciones cambiantes de la sociedad, caracterizadas por dinámicas económicas, políticas y culturas, entre otras, se hace necesario el reconocimiento de las particularidades de cada uno de los ciudadanos, permitiendo la inclusión de todos los agentes de la comunidad educativa y teniendo en cuenta sus diferencias. Para ello, se debe dar capacitación en inclusión escolar a los docentes, las directivas y los miembros de las comunidades educativas de las instituciones oficiales y privadas. Esto les permite estar preparados no sólo para recibir a todos aquellos estudiantes que se acerquen a tocar las puertas de las instituciones, sino también a garantizar su correcta adaptación y permanencia en estas.

Las estrategias nacionales, gubernamentales y municipales deben estar encaminadas a conseguir y destinar aportes significativos y oportunos, que permitan poner en marcha verdaderos espacios para la inclusión tomando como referencia

las instituciones educativas, pues son estas las llamadas a convertirse en orientadoras y formadoras de la base de la sociedad. Para lograrlo, es indispensable identificar aquellas falencias, inadaptaciones, agravios y condiciones que van en contravía o entorpecen la implementación de las estrategias de inclusión escolar.

A continuación se aborda la descripción detallada del proceso de investigación, los hallazgos encontrados y las conclusiones a las que se llegó.

## Metodología

### Diseño de la investigación

El presente estudio tiene un diseño cuantitativo descriptivo simple. Este tipo de investigación permite obtener información significativa de determinados fenómenos al describir sus condiciones al momento de realizarse el estudio. Fundamentalmente se trata de un proceso de recolección de datos y su descripción, con el propósito de probar una hipótesis o dar respuesta a unas preguntas de investigación (Cardona, 2006).

### Población y muestra

La población está compuesta por estudiantes de entre 12 y 18 años de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado que se encuentran cursando secundaria. Envigado es un municipio que forma parte del área metropolitana de Medellín, Colombia.

La muestra está compuesta por 185 estudiantes, número que fue determinado mediante la fórmula en la que la población es conocida ( $n = 179$ ), además de 6 jóvenes que manifestaron su interés en ser incluidos en el estudio, previa autorización de sus padres. La población está compuesta por 2.000 personas, con un error del 7%. La selección de los participantes se hizo de manera aleatoria y solamente podían completar el instrumento quienes tuvieran el consentimiento informado firmado por sus padres y manifestaran su participación de manera voluntaria. La mayoría

de los encuestados son mujeres (57,3%), y las edades con mayor representación en dicha muestra son entre los 12 y los 14 años (media: 13,49; D.T: 1,4) (tabla 1).

**Tabla 1.** Muestra según género y edad

Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	79	42,7
Mujer	106	57,3
<b>Total</b>	185	100
Edad	Frecuencia	Porcentaje
11	1	0,5
12	46	24,9
13	70	37,8
14	26	14,1
15	21	11,4
16	16	8,6
17	3	1,6
18	2	1,1
<b>Total</b>	185	100

Fuente: los autores

### Instrumentos

*Consentimiento informado:* se elaboró una carta de consentimiento informado que los estudiantes debían llevar a sus casas con el fin de que sus acudientes o los adultos responsables autorizaron la inclusión en el estudio.

*Cuestionario para explorar el conocimiento de los estudiantes respecto a la inclusión (adaptado de Booth y Ainscow, 2002):* se trata de un cuestionario de 24 ítems dirigido a los estudiantes, en el cual se indaga por la percepción de la inclusión en la institución educativa en sus dimensiones culturas, políticas y prácticas. La dimensión “culturas” hace referencia a la construcción de una comunidad segura, acogedora y colaborativa, además del establecimiento, desarrollo y sostenimiento de valores inclusivos compartidos por todos los implicados en la educación. La dimensión “políticas” trata las estrategias generales necesarias para el desarrollo de las prácticas que buscan mejorar el aprendizaje y la participación de todos

los estudiantes; las políticas también sirven como un eje estructurador de la plataforma de apoyo para atender a la diversidad. Por último, la dimensión “prácticas” se refiere a que las acciones específicas de los actores educativos deben reflejar las dos dimensiones anteriores (culturas y políticas) y busca garantizar que las actividades dentro y fuera del aula promuevan la participación de todos los estudiantes.

### Consideraciones éticas

La presente investigación se realizó teniendo en cuenta las consideraciones éticas contempladas en el Código Deontológico y Bioético del ejercicio de la psicología en Colombia propuesto por el Colegio Colombiano de Psicólogos (2009).

### Procedimiento

Para empezar, a los padres de familia se les envió una hoja de consentimiento informado con el fin de que conocieran los objetivos del estudio y aceptaran la participación de sus hijos en él.

La aplicación del cuestionario a los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado se realizó en el aula de clase, de manera voluntaria, individual y anónima, con la presencia de quien aplicaba la encuesta en caso de que los alumnos tuvieran alguna duda con las preguntas.

Posteriormente se sistematizó la información recolectada y se realizó el análisis estadístico con el programa SPSS versión 18.

Se realizó el análisis de frecuencia de respuesta, tablas de contingencia, tablas Anova, matriz de correlaciones, pruebas de significancia estadística y comparación de medias poblacionales. Por último se redactó el informe.

### Resultados

#### Estadísticos descriptivos de las dimensiones

Se obtienen los estadísticos descriptivos para las dimensiones culturas, políticas y prácticas



de inclusión, en los que se encuentra que los sujetos discriminan los puntajes mínimos y máximos para cada uno de las dos primeras dimensiones, mientras que en la dimensión “prácticas” el máximo puntaje fue un punto por debajo del máximo esperado (tabla 2).

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Culturas	185	9	27	19,88	3,601
Políticas	185	6	18	12,85	2,718
Prácticas	185	9	26	18,84	3,705

Fuente: los autores

Debido a que no existe una puntuación normalizada de la escala, la puntuación se dividió en tres rangos: bajo, medio y alto (tabla 3). Según lo anterior, se observa que los puntajes promedio de las dimensiones (tabla 2) se ubican en un puntaje medio.

**Tabla 3.** Escalas de inclusión escolar

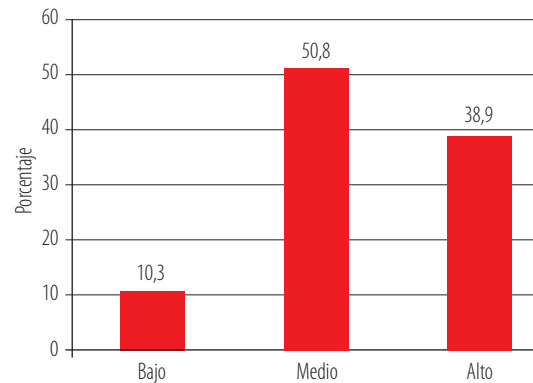
Rango	Culturas	Políticas	Prácticas
Bajo	9-14	6-9	9-14
Medio	15-21	10-14	15-21
Alto	22-27	15-18	22-26

Fuente: los autores

Lo anterior muestra una percepción media por parte de los estudiantes acerca de la inclusión escolar en la institución, es decir, no existe una percepción de dichos componentes asociada con una calificación baja, como tampoco una percepción de la escuela como un espacio que fomente de manera excelente la inclusión escolar.

### Culturas de inclusión

El 50,8% de las personas encuestadas se agrupan en una puntuación intermedia, con una tendencia hacia las puntuaciones altas, lo que muestra que un 89,7% de la muestra percibe buenas culturas de inclusión en la institución (figura 1).

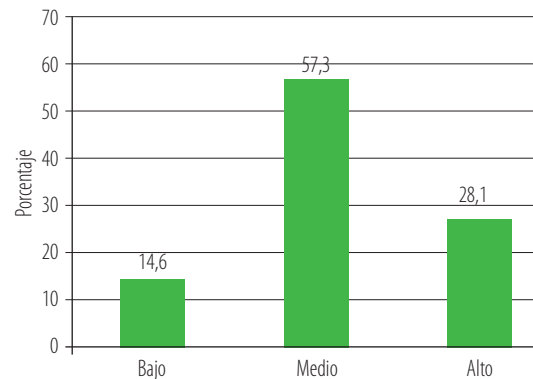


**Figura 1.** Culturas de inclusión

Fuente: los autores

### Políticas de inclusión

Con respecto a las políticas de inclusión, se encontró que el 57,3% de las personas de la muestra indicaron puntajes medios, seguidos por las personas que indican puntajes altos (28,1%) (figura 2).

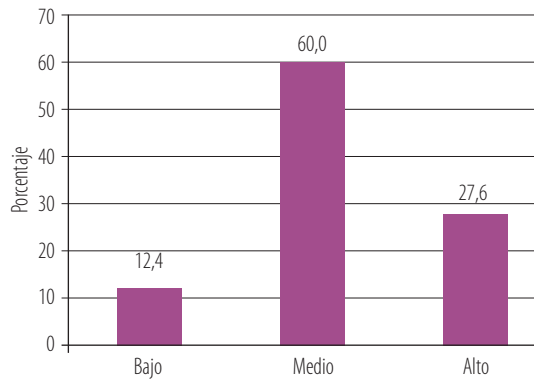


**Figura 2.** Políticas de inclusión

Fuente: los autores

### Prácticas de inclusión

En lo que se refiere a las prácticas de inclusión, las respuestas de los participantes se agruparon de manera similar a las dos dimensiones anteriores (culturas y políticas), de manera que se obtuvieron puntuaciones medias y altas mayoritariamente (figura 3).



**Figura 3.** Prácticas de inclusión

Fuente: los autores

### Correlaciones entre edad, culturas, políticas y prácticas de inclusión

Con el fin de encontrar relaciones entre las variables escalares, se obtuvo una matriz mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman (tabla 4), debido a que dichas variables no son paramétricas, excepto una (tabla 5). Se encontró entonces que, de acuerdo con la variable edad, la percepción de la inclusión disminuye en las tres variables de inclusión a medida que aumenta la edad; en otras palabras, en las edades más bajas se perciben mejor las variables de la inclusión.

**Tabla 4.** Matriz de correlaciones (Rho de Spearman)

		Edad	Culturas	Políticas	Prácticas
Edad	Rho de Spearman	1	-0,207**	-0,207**	-0,326**
	Sig. (bilateral)	.	0,005	0,005	0
	N	185	185	185	185
Culturas	Rho de Spearman	-0,207**	1	0,574**	0,464**
	Sig. (bilateral)	0,005	.	0	0
	N	185	185	185	185
Políticas	Rho de Spearman	-0,207**	0,574**	1	0,557**
	Sig. (bilateral)	0,005	0	.	0
	N	185	185	185	185
Prácticas	Rho de Spearman	-0,326**	0,464**	0,557**	1
	Sig. (bilateral)	0	0	0	.
	N	185	185	185	185

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: los autores

**Tabla 5.** Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Edad	Culturas	Políticas	Prácticas
N		185	185	185	185
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	13,49	19,88	12,85	18,84
	Desviación típica	1,395	3,601	2,718	3,705
Diferencias más extremas	Absoluta	0,269	0,131	0,102	0,092
	Positiva	0,269	0,061	0,068	0,092
	Negativa	-0,138	-0,131	-0,102	-0,079
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,656	1,777	1,386	1,254
Sig. asintót. (bilateral)		0	0,004	0,043	0,086

a. La distribución de contraste es la normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Fuente: los autores

No obstante, lo anterior no marca una tendencia, puesto que los coeficientes son bajos. Respecto a las relaciones entre las dimensiones culturales, políticas y prácticas de inclusión, se encuentra una correlación positiva y media (entre 0,4 y 0,6), lo que muestra que dichas dimensiones están ligadas entre sí, configurando una relación estrecha entre las tres.

### Comparación de las dimensiones de acuerdo con el género y la edad

Para establecer las diferencias significativas de cada una de las dimensiones de acuerdo con las variables de edad y género, se determinó, en primer lugar, si las puntuaciones de dichas dimensiones tenían una distribución normal. Esto se hizo mediante el estadístico Kolgomorov-Smirnov, en el que se comprueba que las dimensiones “culturas” y “políticas” de inclusión no tienen distribución normal, mientras que la dimensión “prácticas” sí (tabla 5). En segundo lugar, se determinaron los estadísticos para hallar las diferencias significativas, así: para las dimensiones no paramétricas (culturas y políticas) se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney en la comparación de la variable género (tablas 6 y 7), y el estadístico H de Kruskal-Wallis para la variable edad (tablas 8 y 9). Para la dimensión paramétrica (“prácticas”) se utilizó la prueba t (tablas 10 y 11) y Anova (tablas 12 y 13) para las variables género y edad respectivamente.

### Diferencias según el género para las dimensiones culturales y políticas

Para la variable género no se encontraron diferencias significativas, sin embargo se observa un rango promedio más alto en mujeres que en hombres para la dimensión “culturas”, lo que muestra la tendencia de las mujeres a percibir más culturas de inclusión en el aula que los hombres.

**Tabla 6.** Rangos para la variable género

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Culturas	Hombre	79	88,24	6.971
	Mujer	106	96,55	10.234
	Total	185		
Políticas	Hombre	79	93,30	7.370,5
	Mujer	106	92,78	9.834,5
	Total	185		

Fuente: los autores

**Tabla 7.** U de Mann-Whitney

	Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
	Culturas	Políticas
U de Mann-Whitney	3811	4.163,5
W de Wilcoxon	6971	9.834,5
Z	-1,048	-0,066
Sig. asintót. (bilateral)	0,295	0,948

a. Variable de agrupación: género.

Fuente: los autores

### Diferencias según la edad para las dimensiones culturales y políticas

Según la variable edad, se encontraron diferencias significativas para la dimensión “culturas”, en el que se observa que los rangos promedio en las edades de 11, 12 y 18 años son más altos que en las demás edades. Esto muestra que existe una percepción alta de la cultura de inclusión escolar en dichas edades. Para la dimensión “políticas” no se encontraron diferencias significativas.

**Tabla 8.** Rangos para la variable edad

	Edad	N	Rango promedio
Culturas	11	1	177
	12	46	117,32
	13	70	83,01
	14	26	76,94
	15	21	106,76
	16	16	67,69
	17	3	91,5
	18	2	110,5
<b>Total</b>		<b>185</b>	

(Cont.)



(Cont.)

Políticas	11	1	142,5
	12	46	110,03
	13	70	91,79
	14	26	79,58
	15	21	94,6
	16	16	75,41
	17	3	56,17
	18	2	72,75
<b>Total</b>		<b>185</b>	

Fuente: los autores

Tabla 9. H de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>		
	Culturas	Políticas
Chi-cuadrado	22,089	10,757
Gl	7	7
Sig. asintót.	0,002	0,15

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: edad.

Fuente: los autores

### Diferencia según género para la dimensión “prácticas”

No se encontraron diferencias significativas para la dimensión “prácticas” según el género, sin embargo se halló que los hombres promediaron más alto en este factor, indicando una percepción mayor de prácticas de inclusión que las mujeres.

Tabla 10. Comparación de medias según la variable género

	Género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Prácticas	Hombre	79	19,03	3,669	0,413
	Mujer	106	18,70	3,742	0,363

Fuente: los autores

Tabla 11. Prueba T según la variable género

Prueba T para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	
Prácticas	Se han asumido varianzas iguales	0,593	183	0,554	0,327	0,552
	No se han asumido varianzas iguales	0,595	169,947	0,553	0,327	0,55

Fuente: los autores

### Diferencia según la edad para la dimensión “prácticas”

Para la dimensión “prácticas” se encontraron diferencias significativas según la edad; se encuentra que para las edades de 15 y 16 años la percepción de las prácticas de inclusión es más baja que en las demás edades; a su vez, las edades límite (11, 12, 17 y 18 años) son aquellas que puntúan más alto.

Tabla 12. Comparación de medias según edad

Edad	Media	N	Desv. típ.	Error típ. de la media
11	22	1	.	.
12	21	46	3,098	0,457
13	18,29	70	3,727	0,445
14	18,62	26	3,91	0,767
15	16,86	21	3,245	0,708
16	17,63	16	2,655	0,664
17	19,67	3	4,933	2,848
18	19	2	5,657	4
Total	18,84	185	3,705	0,272

Fuente: los autores

Tabla 13. Anova según la variable edad

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Prácticas Edad	Intergrupos (Combinadas)	355,707	7	50,815	4,146	0,000
	Intragrupos	2.169,428	177	12,257		
	Total	2.525,135	184			

Fuente: los autores

Se encontró que las puntuaciones medias en cada una de las escalas no sobrepasan los rangos medios determinados para estas, por lo que se deduce que la percepción de las características de inclusión escolar en la institución es equilibrada, es decir, no existe una percepción baja o alta.

Respecto a las diferencias según género y edad, se encontró que el género de la persona no modifica los puntajes medios en las diferentes dimensiones, mientras que la edad influye en las dimensiones “culturas” y “prácticas” de inclusión; se destaca que las personas de 16 años son quienes perciben más negativamente la inclusión escolar, en particular en las dos dimensiones mencionadas previamente.

## Discusión

La inclusión escolar ha sido investigada en Colombia y en el mundo, y se han reportando importantes hallazgos en las percepciones de la comunidad académica respecto a la configuración de diversos elementos que brinden un acompañamiento al alumno para enfrentar las barreras en el aprendizaje y la participación.

A pesar de esto, se encontró en la revisión de antecedentes investigativos locales que dichos hallazgos se han hecho, en su mayoría, a la luz de las percepciones de los docentes, directivos, padres de familia y personal de apoyo, sin vincular a los estudiantes. Dicha situación genera particular interés, puesto que la inclusión escolar está pensada justamente para los alumnos. Esta investigación se concentra precisamente en ellos.

Pensando en la percepción de los estudiantes, se indagó por las tres dimensiones fundamentales de la inclusión escolar, de acuerdo con el *Index* (Booth y Ainscow, 2002): culturas, políticas y prácticas.

Respecto a la relación encontrada entre las tres dimensiones, se observó que existe un vínculo estrecho entre las tres, lo cual muestra que estas se complementan, por lo que no es posible pensar de manera independiente ninguna de ellas.

En los siguientes apartados analizaremos la caracterización de cada una de las dimensiones de inclusión: culturas, políticas y prácticas.

## Culturas

De acuerdo con los resultados anteriores en la presente investigación, se encontró que los estudiantes perciben que la institución propicia el espacio regulador para el conocimiento de los valores inclusivos y la participación de los estudiantes en la comunidad. Esta situación concuerda con estudios realizados en diversas instituciones en la región, en los cuales se evidencia el desarrollo y la aplicación de estrategias inclusivas.

En esta dimensión se encontró además que en los 11, 12 y 18 años los puntajes acerca de la percepción de culturas inclusivas son más altos. Esta situación no está explicada en la literatura y hace difícil establecer un elemento causal para la presentación de dicha distribución; sin embargo esto puede deberse a que, siendo las edades extremas, reciben mayor atención tanto en el ingreso a secundaria, como al encontrarse próximos a egresar de esta, y se les inculca la importancia de comprender la alteridad y sus componentes. En el inicio de la secundaria se establecerían bases por parte de la comunidad académica como preparación para el resto de los estudios, mientras que al final de dicho ciclo de estudios se reforzarían las competencias ciudadanas para el egreso de la institución y su inclusión en el medio educativo superior, o en el medio laboral.

## Políticas

En la investigación se encontró que la percepción de las políticas de inclusión por parte de los estudiantes obedece a puntuaciones medias en su gran mayoría, lo que podría indicar la existencia de estrategias reguladoras y de direccionamiento de las prácticas de inclusión en el centro educativo.

De manera similar a la dimensión anterior, existe una concordancia con investigaciones anteriormente realizadas, como las de Orrego (2010), Agudelo et al. (2008) y Buriticá et al. (2007). Sin embargo, a diferencia de la cultura de inclusión, existe una percepción homogénea de los estudiantes, ya que no se encontraron diferencias significativas según la edad y el género.

## Prácticas

Los resultados mostraron que existe una percepción correspondiente a puntajes medios en esta dimensión, lo que demuestra una aplicación de las culturas y las políticas mediante acciones concretas. Esto concuerda con estudios previos (Agudelo et al., 2008).

De acuerdo con las variables sociodemográficas, se halló que las mujeres promedian más bajo que los hombres (no significativo estadísticamente), lo que muestra que posiblemente los actores encargados de realizar las acciones de inclusión no reflejen las políticas y culturas establecidas. Ello puede deberse al machismo subyacente de la sociedad actual, que, aunque ha disminuido, muestra una leve discriminación hacia las niñas (Álvarez y Naranjo, 2008). De acuerdo con la edad, se encontró que las edades límite en los estudiantes puntuaron significativamente más alto que las demás, situación que es difícil de explicar debido a la anormalidad de los resultados; sin embargo, esto puede entenderse de igual manera que el fenómeno en cultura de inclusión, en el que las edades extremas recibirían mayor atención.

Los hallazgos de la presente investigación revelan que las percepciones acerca de las tres dimensiones de la inclusión escolar propuestas

en el *Index* (Booth y Ainscow, 2002) tienen una tendencia a una puntuación media, lo que indica un criterio de normalidad en dichas percepciones, es decir, una pequeña cantidad de personas perciben inclusión alta o baja.

En cuanto a la variable género, los resultados permiten observar que no existen diferencias significativas en la percepción de la inclusión escolar. Sin embargo, se pudo establecer una diferencia importante en la percepción de las prácticas de inclusión, siendo las mujeres quienes puntuaron más bajo en este aspecto, posiblemente debido a elementos sociales de aplicación de acciones de inclusión por parte de los actores implicados, en la que el machismo puede jugar un papel determinante.

De acuerdo con la edad se encontró que las edades intermedias de la muestra perciben más baja la inclusión en las dimensiones de culturas y prácticas, situación que recibe especial atención puesto que son las edades con mayor prevalencia en el estudio. Esto se puede entender debido a que las personas con edades en los extremos pueden recibir mayor atención de parte de los docentes porque unos se encuentran iniciando el bachillerato, y otros se encuentran culminando el proceso.

## Conclusiones

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante considerar el reto que la sociedad exige a padres, docentes, directivas e instituciones educativas para aceptar la diversidad, abriendo sus puertas a todos los estudiantes que requieren una preparación y acompañamiento adecuados a sus particularidades, y promoviendo su participación e inclusión social. El proyecto de las escuelas y las aulas inclusivas requiere del compromiso de todos, ya que la inclusión es un proceso en permanente desarrollo.

Como recomendación, es importante señalar que se requiere observar la exclusión desde distintas perspectivas para poder implementar estrategias inclusivas adecuadas. Es por eso que se invita a que en futuras investigaciones

se tenga en cuenta la perspectiva de todos los actores involucrados en la inclusión escolar (no sólo los estudiantes), pasando por docentes, directivos, padres de familia y personal de apoyo.

A pesar de la recomendación anterior, este trabajo centra los estudios de inclusión en un aspecto que no había sido profundizado anteriormente en el contexto local: la perspectiva de los estudiantes. De esta manera, se crea un análisis que profundiza el fenómeno de la inclusión educativa en el contexto local, lo que permite conocer y aportar a los estudios acerca del tema.

## Referencias

- Agudelo, C. et al. (2008). *Educación inclusiva para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social*, Institución Educativa COOMULSAP, Medellín. (Tesis de grado inédita). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Álvarez, R. y Naranjo, K. (2008). Violencia contra las mujeres: historias no contadas. *Reflexión Política*, 10(20), 226-234.
- Arnaiz, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, 4, 9-30.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning participation in school*. Londres: CSIE.
- Buriticá, A. et al. (2007). *Representaciones, motivaciones y actitudes frente a la educación: implicaciones en la inclusión escolar de la población en situación de vulnerabilidad social en el barrio Moravia. Municipio de Medellín*. (Tesis de grado inédita). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2009). *Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia*. Bogotá: Colegio Colombiano de Psicólogos.
- Echeíta, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- García, C. y Jaramillo, M. (2009). *La escuela busca al niño-a Medellín: Una estrategia de escolarización para la educación inclusiva*. Medellín: Alcaldía de Medellín, Unicef, Universidad de Antioquia, Corporación Región.
- Latorre, L. (2008). Programa de educación inclusiva con calidad. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. *XVII Jornadas Nacionales de Ruedas: Nuevas perspectivas del sistema de formación docente*. Mendoza.
- Orrego, I. (2010). *El lugar del psicólogo en la inclusión educativa*. (Tesis de grado inédita). Universidad de Antioquia, Medellín.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2007). Educación para todos. *Al tablero*, 43. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Suárez, M. (2009). *Percepción de inclusión escolar, desarrollo de competencias psicológicas, actitudes y habilidades sociales del docente desde la experiencia en una institución de pedagogía sociocrítica y de enfoque inclusivo*. (Tesis de grado inédita). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Unesco. (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Johannesburgo: Autor.
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: Autor.