

**PERCEPCIONES DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE ENVIGADO - ANTIOQUIA**

TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

ESTUDIANTE

CARLOS ALBERTO ARBOLEDA PÉREZ

ASESOR

RENATO ZAMBRANO CRUZ

Psicólogo. Magíster en Lingüística

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

2010

CONTENIDO

RESUMEN.....	5
ABSTRACT	6
1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
3. OBJETIVOS.....	14
3.1 Objetivo General	14
3.2 Objetivos Específicos	14
4. MARCO TEÓRICO	15
4.1. Referentes teóricos	15
4.1.1. El concepto de inclusión.....	15
4.1.2. Escuelas y aulas inclusivas.....	17
4.1.3. De las Necesidades Educativas Especiales a las barreras para el aprendizaje y la participación	19
4.1.4. La inclusión en Colombia: contexto legal	21
4.2. Antecedentes investigativos	23
5. METODOLOGÍA	29
5.1. Diseño de investigación.....	29
5.2. Población y muestra	29
5.3. Instrumentos	30
5.4. Variables/categorías	31
5.5. Consideraciones éticas	34
5.6. Procedimiento.....	34
6. RESULTADOS	36
6.1. Estadísticos descriptivos de los factores.....	36
6.1.1. Culturas de inclusión	37

6.1.2. Políticas de inclusión.....	38
6.1.3. Prácticas de inclusión	38
6.2. Correlaciones entre edad, cultura, políticas y prácticas de inclusión.	39
6.3. Comparación de los factores de acuerdo al género y la edad.....	40
6.3.1. Diferencias según género para las variables Cultura y Políticas	41
6.3.2. Diferencias según la edad para las variables cultura y políticas.....	42
6.3.3. Diferencia según género para la variable Prácticas	44
6.3.4. Diferencia según edad para la variable Prácticas	44
7. ANÁLISIS.....	47
8. CONCLUSIONES.....	51
9. BIBLIOGRAFÍA.....	53
ANEXOS.....	56
ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO	56
ANEXO 2: CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES.....	58

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. MUESTRA SEGÚN GÉNERO Y EDAD	30
TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS.....	36
TABLA 3. ESCALAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR	36
TABLA 4. MATRIZ DE CORRELACIONES.....	40
TABLA 5. PRUEBA DE KOLGOMOROV-SMIRNOV PARA UNA MUESTRA	41
TABLA 6. RANGOS PARA LA VARIABLE GÉNERO	42
TABLA 7. U DE MANN-WHITNEY	42
TABLA 8. RANGOS PARA LA VARIABLE EDAD	43
TABLA 9. H DE KRUSKAL-WALLIS	43
TABLA 10. COMPARACIÓN DE MEDIAS SEGÚN LA VARIABLE GÉNERO.....	44
TABLA 11. PRUEBA T SEGÚN LA VARIABLE GÉNERO.....	44
TABLA 12. COMPARACIÓN DE MEDIAS SEGÚN EDAD.....	45
TABLA 13. ANOVA SEGÚN LA VARIABLE EDAD.....	45

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. CULTURAS DE INCLUSIÓN	37
GRÁFICO 2. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN.....	38
GRÁFICO 3. PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN	39

RESUMEN

La inclusión escolar ha sido ampliamente investigada y durante las últimas décadas diferentes organizaciones a nivel mundial han implementado estrategias para disminuir la exclusión social y aumentar la inclusión y la participación de todas las personas. Gran parte de esas estrategias pueden ser observadas en el ámbito educativo, ya que la dificultad en el acceso a la educación es considerada como la peor consecuencia de la exclusión social.

La presente investigación se ubica precisamente en el marco de la inclusión escolar, y se propuso determinar la percepción de las estrategias inclusivas que tienen los alumnos de secundaria de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado en sus aspectos culturales, políticos y prácticos a través de un cuestionario con respuestas tipo Likert, propuesto en el *Index for Inclusion*, una 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 encuestó a 185 estudiantes de la institución con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años.

Este estudio permitió hallar que en esta institución la percepción de las estrategias inclusivas en sus aspectos culturales, políticos y prácticos, que tienen los alumnos tienden en su gran mayoría a la media, sin embargo la percepción que tienen las mujeres de las prácticas inclusivas es más baja que la de los hombres, y adicionalmente se encontró que las edades intermedias de la muestra perciben de manera más baja la inclusión en las dimensiones de culturas y prácticas que las edades en los extremos.

Palabras clave: Inclusión escolar, psicología educativa, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje, Index for inclusion.

ABSTRACT

Social inclusion has been widely researched in recent decades and different organizations worldwide have implemented strategies to reduce social exclusion and increase inclusion and participation to all people. Much of these strategies can be observed in the field of education, since the difficulty in access to education is regarded as the worst consequence of social exclusion.

This research is located precisely in the context of school inclusion and set out to determine the perception of inclusive strategies with secondary school students of Institución Educativa Normal Superior de Envigado in its cultural, political and practical aspects through a questionnaire with Likert responses proposed in the Index for Inclusion, a guide created for developing learning and participation in schools. The research approach used was a quantitative descriptive design with a simple, surveyed 185 students of the institution, aged between 12 and 18.

This study allowed the institution to find that the perception of inclusive strategies in their cultural, political and practical aspects, students tend to have mostly average, but the perception of women about inclusive practices is more lower than men, and additionally found that the intermediate age of the sample have lower perceived inclusion in the dimensions of cultures and practices than in the extreme ages.

Keywords: School inclusion, educational psychology, special educational needs, barriers to learning, Index for inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio constituye una aproximación a la percepción que tienen los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado acerca de la inclusión en sus dimensiones políticas, culturales y prácticas.

En la sociedad actual las diferencias entre las personas se han prestado para generar inequidades y segregaciones que conllevan a la exclusión social. En respuesta a esta situación, diferentes organizaciones a nivel mundial han implementado estrategias para disminuir la exclusión y aumentar la inclusión y la participación de todas las personas. Para que estas estrategias tengan efectividad se requiere observar la exclusión desde distintas perspectivas y tener un conocimiento previo del contexto para poder crear prácticas inclusivas adecuadas. El alcance del presente estudio consiste precisamente en abordar la percepción que tiene una muestra de estudiantes de una institución educativa acerca de las estrategias de inclusión que allí se implementan.

Para llevar a cabo este estudio se utilizó un cuestionario con respuestas tipo Likert, propuesto en el Index for Inclusion, un texto práctico creado para desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas. El enfoque de investigación empleado fue cuantitativo con un diseño descriptivo simple y se encuestó a 185 estudiantes de bachillerato de la institución.

A continuación se describe el fundamento teórico del presente estudio, los antecedentes investigativos locales tenidos en cuenta, la descripción detallada del proceso de investigación, los hallazgos encontrados y las conclusiones a las que se llegó.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

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

De acuerdo con la UNESCO (2001) “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.”

A pesar del reconocimiento del valor de la diversidad, existe una tendencia a considerar la diferencia como aquello que se distancia o desvía de la “mayoría”, de lo “normal” o “frecuente”. La valoración negativa de las diferencias conlleva a la discriminación, la desigualdad y la exclusión social (Blanco, 2006). Esta 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 & Sandoval, 2002).

La dificultad en el acceso a la educación constituye quizá la peor consecuencia de la exclusión social puesto que “la desescolarización profundiza la adversidad y la desventaja social” (García & Jaramillo. p. 45).

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. Estas personas se encuentran limitadas por barreras físicas y sociales que los excluyen de la sociedad e impiden su participación activa en la sociedad. Se estima que en el mundo hay

aproximadamente 140 millones de niños que 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.

En el contexto local García & Jaramillo (2009) describen que la población más vulnerable se enfrenta con 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, así como 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 socio económico de los barrios y su población, deficiencia en su cobertura, insuficiencia en los sistemas de información, identificación y seguimiento de niños y niñas desescolarizados.

Para la UNESCO (2005), la exclusión de una participación significativa en las esferas económica, social, política y cultural de las comunidades 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. En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (2007) respecto a la Educación Para Todos, ha planteado que la educación colombiana está transitando desde 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.

De esta manera la inclusión conlleva a atender con calidad, pertinencia y equidad a 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, lo que requiere implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abran el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en concordancia con estos, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia.

Para que las estrategias inclusivas sean efectivas es necesario conocer el estado de la situación, sin embargo se desconoce el contexto actual de muchas de las instituciones educativas, es por eso que el presente estudio se considera pertinente en tanto busca describir la percepción que tienen los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado acerca de la inclusión en sus aspectos políticos, culturales y prácticos.

En el contexto local se han realizado varias investigaciones (Orrego, 2010., Suarez, 2009., Agudelo, Alvis, Echavarría, López & Zapata, 2008., Buriticá, Calle, Hernández, Hoyos & Zapata, 2007), en la mayoría de las cuales se aborda la percepción de la inclusión desde los docentes y el personal administrativo y en menor medida de los estudiantes, por lo cual 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 & Ainscow, 2002), el cual es un texto predominantemente práctico, que pretende desarrollar y promover procesos que mejoren la participación y el aprendizaje, este texto 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: políticas, culturas y prácticas. 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 a 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 como estas son experimentadas por los estudiantes hasta el momento.

De acuerdo a la UNESCO (2005) los sistemas educativos deben evitar el desperdicio de recursos y utilizarlos de manera óptima, de esa manera 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 culturales 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, teniendo en cuenta sus diferencias. Para ello, es necesaria la capacitación en inclusión escolar, a los docentes, directivos y miembros de las comunidades educativas de las instituciones oficiales y privadas. Esto les permite estar preparados, no solo 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 la consecución y destinación de 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 ineludible evidenciar aquellas falencias, inadaptaciones, agravios y condiciones que van en contravía o entorpecen la implementación de las estrategias de inclusión escolar.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Determinar la percepción de la inclusión escolar que tienen los alumnos de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado.

3.2 Objetivos Específicos

- Describir cuál es la percepción que los estudiantes de la institución tienen acerca de la cultura para la inclusión que allí se vive.
- Describir cuál es la percepción que los estudiantes de la institución tienen acerca de las políticas inclusivas que allí se implementan.
- Describir cuál es la percepción que los estudiantes de la institución tienen acerca de las prácticas inclusivas que allí se desarrollan.
- Caracterizar las percepciones de los estudiantes acerca de la inclusión en sus dimensiones políticas, culturales y prácticas según la edad y el género.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Referentes teóricos

4.1.1. El concepto de inclusión

En el contexto internacional, durante las décadas del sesenta y el setenta se plantearon iniciativas para expandir el sistema educativo y lograr la universalización de la educación. Organismos internacionales como la UNESCO, después de diversas evaluaciones sobre el estado de la educación en el contexto de los países subdesarrollados, presentaron recomendaciones sobre expansión de la oferta educativa y la búsqueda de la universalización de la educación como condición para el desarrollo social e individual. En 1990 en la Conferencia Mundial de Jomtien se realiza la *Declaración Mundial sobre la Educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, la cual apunta a originar políticas educativas para garantizar el acceso a la educación a todos los ciudadanos. Esto se reitera en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, llevada a cabo en 1994 en Salamanca y en el *Foro Mundial sobre la Educación* realizado en Dakar en 2000.

Según la UNESCO (2005), la inclusión es entendida como un proceso de afrontar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, a través de una mayor participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Se trata de realizar cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarque a todos y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

La inclusión busca dar respuestas adecuadas a un amplio espectro de necesidades de aprendizaje en contextos formales y no formales de educación. En lugar de ser un tema marginal

sobre cómo algunos alumnos se pueden integrar en la educación general, la educación inclusiva es un enfoque que mira la manera de transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los educandos. Su objetivo es permitir tanto a los profesores como a los alumnos, sentirse cómodos con la diversidad y verla como un reto y algo que enriquece del ambiente de aprendizaje, en lugar de ser un problema. La Inclusión ofrece oportunidades de participación equitativa a las personas con impedimentos (físicos, sociales y / o cognitivos) siempre que sea posible en la educación general, pero deja abierta la posibilidad de elección personal y las opciones de asistencia y facilidades especiales para aquellos que lo necesitan.

Se debe distinguir los términos “integración” e “inclusión” pues en ocasiones se utilizan como sinónimos sin serlo. Según Parra (2009) ambas comparten ideales, pues se refieren a la atención de todos los alumnos en escuelas ordinarias, pero se diferencian en la manera de aplicarla. La integración asume que el niño ya está preparado para adaptarse a la escuela, mientras que la inclusión implica cambios en la legislación, la educación de maestros y el apoyo de los padres y de la comunidad.

La UNESCO (2005) señala que hay cuatro factores claves para la conceptualización de la inclusión:

- La inclusión es un proceso: debe ser vista como una búsqueda sin fin de encontrar mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. De esta manera, las diferencias llegan a ser vistas más positivamente como un estímulo para fomentar la educación, entre niños y adultos.

- La inclusión se refiere a la identificación y supresión de barreras: En consecuencia, se trata de recopilar, contrastar y evaluar la información de una amplia variedad de fuentes con el fin de planear mejoras en políticas y prácticas. Se trata de utilizar diversos tipos de evidencia para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- La Inclusión se basa en la presencia, participación y logro de todos los estudiantes: En este contexto la "presencia" se refiere al lugar donde los niños son educados, y que tan confiable y puntual es su asistencia; la "participación" se refiere a la calidad de sus experiencias mientras están allí y, por tanto, debe incorporar las opiniones de que los propios alumnos; y "logro" se refiere a los resultados del aprendizaje a través del currículo, no sólo a los resultados de los exámenes.
- La inclusión implica un énfasis especial en los grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento. Esto indica la responsabilidad moral de garantizar que los grupos que se encuentran estadísticamente "en riesgo" son monitoreados cuidadosamente, y que, en caso necesario, se tomen medidas para garantizar su presencia, participación y logro en el sistema educativo.

4.1.2. Escuelas y aulas inclusivas

Las escuelas inclusivas suponen una manera de entender la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos y se basan en la defensa de sus derechos a la integración y en la necesidad de acometer una reforma profunda de los centros docentes que permita brindar una educación de calidad para todos sin ningún tipo de exclusión. La base ideológica de estas escuelas se sitúa en la declaración universal de los derechos humanos: "los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la

integración de la sociedad, a todos los alumnos sean cual sean sus condiciones físicas, sociales o culturales.” (Marchesi, Coll, Palacios, 1999 p. 38).

Es así como las escuelas inclusivas no se limitan a que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan escolarizarse en la escuela ordinaria, sino que buscan garantizar una educación de calidad para todos y realizar las transformaciones necesarias para lograr tales propósitos.

En las escuelas inclusivas, el aula se constituye como la unidad básica de atención, allí se organizan las clases heterogéneamente y se fomenta que los alumnos y maestros se apoyen mutuamente. En estas aulas se comparte la filosofía de que todos los estudiantes pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad, existen reglas para respetar la diversidad y los derechos de cada uno, se presta apoyo y asistencia a los alumnos para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados; y además en algunos centros educativos se proporciona apoyo al alumno que requiera de ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en el ámbito educativo o social (Stainback & Stainback, 2007).

La inclusión implica cambio, es un proceso sin fin que busca incrementar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Es un ideal al que las escuelas pueden aspirar pero que nunca está plenamente alcanzado, sin embargo puede decirse que la inclusión se da tan pronto como se empieza el incremento de la participación. Una escuela inclusiva es aquella que se ha puesto en marcha (Booth & Ainscow, 2002).

4.1.3. De las Necesidades Educativas Especiales a las barreras para el aprendizaje y la participación

La educación inclusiva tiene un enfoque que implica un profundo cambio en la manera en que se ha entendido hasta ahora la discapacidad. Tradicionalmente las dificultades que experimentan las personas con discapacidad han sido vistas como limitantes para la participación activa en la vida general de la sociedad. Según este punto de vista es responsabilidad de las personas con discapacidad intentar insertarse en el mundo tal y como es: un mundo construido por gente sin discapacidad para satisfacer las necesidades de personas sin discapacidad (UNESCO, 2004).

No obstante las personas con discapacidad han luchado por el reconocimiento de su derecho a la participación y se ha formulado un nuevo modelo social de la discapacidad, en este se cambia el foco de atención del individuo a como el entorno en donde se mueve la persona con discapacidad actúa para excluirlo de la participación.

La educación inclusiva asume el modelo social para entender las dificultades educativas de los estudiantes con discapacidad, sugiriendo que dichas dificultades no se pueden explicar únicamente en términos de la deficiencia del alumno, sino que son las características del sistema educativo las que crean “barreras para aprendizaje y la participación” (las cuales pueden manifestarse en currículos mal diseñados, profesores poco capacitados, medios de instrucción inapropiados y edificaciones inaccesibles entre otros).

El termino Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) había surgido como propuesta para evitar etiquetas diagnósticas, connotaciones peyorativas, y segregación, pero el terminó le atribuye al alumno la responsabilidad total de su desempeño en la escuela, lo cual genera que los

padres tengan expectativas bajas de los alumnos y contribuye a que los profesores creen que es responsabilidad de un especialista solucionar tales dificultades (Parra, 2009).

Por su parte, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación puede usarse para dirigir la atención a lo que necesita hacerse para mejorar la educación de cualquier niño, es decir, hacia la interacción social, las políticas nacionales y locales, los métodos de enseñanza que pueden evitar el acceso a la escuela o limitar la participación dentro de ella (Booth & Ainscow, 2002).

Parra (2002) señala que es importante evitar que el término “barreras para el aprendizaje y la participación” se convierta simplemente en una nueva forma para llamar a las N.E.E. ya que no comprender su complejidad llevaría a etiquetar a los niños o adolescentes dejando fuera la responsabilidad de los contextos en los que se desarrollan. Por esto es necesario difundir el real significado del término y las razones por las que se considera uno de los conceptos importantes para la inclusión.

Al respecto Gómez (2010) señala que no se puede obviar que el concepto de N.E.E. permanece como parte del marco cultural y político de la mayoría de las instituciones educativas. En el caso de Colombia, la mayoría de las escuelas designan a un profesional del centro educativo como coordinador de N.E.E.

El Ministerio de Educación Nacional anima a crear esta figura desde el decreto 2082 de 1996 y posteriormente en la resolución 2565 de octubre de 2003, otro caso que sigue reforzando este concepto se da al momento en que los centros tienen que justificar explícitamente los gastos en necesidades educativas especiales, así como por el hecho de que debe existir un dictamen (diagnóstico)

específico para cada caso y planes pedagógicos individuales para quienes estén considerados con N.E.E. (Gómez, 2010. p. 6)

El cambio hacia una nueva forma de pensar de las dificultades en la educación es algo complejo, ya que para algunos propósitos continua siendo necesario trabajar con el lenguaje existente. Pero aquellos que adoptan los conceptos alternativos encuentran que ellos les proporcionan nuevas posibilidades para identificar y superar las dificultades en la escuela (Booth & Ainscow, 2002).

La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos. Esto hace parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos (UNESCO, 2004).

4.1.4. La inclusión en Colombia: contexto legal

En Colombia, se han implementado diferentes planes de desarrollo educativo, existiendo una preocupación por ofrecer educación a la mayor cantidad de personas en edad escolar y que ésta sea de la mejor calidad posible, de ahí que el Ministerio de Educación Nacional preste mayor interés y asuma con más calidad e importancia la necesidad de ofrecer la cobertura global de la Básica Primaria, enfatizando más en la población rural, donde se ve más abandono, menos oportunidades, partiendo del interés se han llevado a cabo diversos intentos por brindar el servicio educativo en todas las regiones del país.

Entre los años 1987-1990, el Plan de Economía Social, definió la política de Educación Básica para todos, como uno de los componentes principales de las estrategias de desarrollo social del gobierno y constituyó como programa esencial el acceso de la población a la

Educación Básica Primaria concibiendo a la educación como eje fundamental del desarrollo económico, político y social de la Colombia a partir de lo cual nació la necesidad de más inversión en educación.

La llamada “Elevación de la educación como política de Estado”, a partir del postulado de la Ley General de Educación (1994), estableció la implementación de un Plan Decenal de Desarrollo Educativo (1996 -2005), en el que se incluyeron las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo, liberándola de los estrechos márgenes de un período de gobierno y fijando los grandes derroteros y el horizonte hacia el cual debe dirigirse la educación en el decenio.

A partir del año 2002, la Revolución Educativa planteada desde entonces, busca dar respuesta a las necesidades de cobertura y calidad que demanda el país para obtener mejores condiciones de desarrollo social y económico, y mejorar la calidad de vida de la población. Para cumplir este objetivo, el Plan de Desarrollo Educativo ha definido tres políticas educativas básicas: Ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo.

Bajo el principio de la igualdad, estas tres políticas están orientadas a facilitar el acceso de los niños y niñas de todas las regiones del país a las instituciones educativas; a posibilitar la permanencia en las aulas a lo largo del periodo educativo; a mejorar sus procesos de aprendizaje de tal manera que puedan desarrollar las capacidades necesarias para contribuir en forma permanente a la construcción de un país mejor y enfrentar las exigencias del mundo contemporáneo.

Para asegurar el cumplimiento de los objetivos de estas tres políticas, el Ministerio de Educación formuló 40 proyectos estratégicos: 11 proyectos cuyo fin es apoyar la política de ampliación de cobertura; 20 proyectos que aseguran el cumplimiento de las metas de calidad educativa y 9 de ellos orientados a avanzar en la política de eficiencia sectorial. Los proyectos presentados serían financiados con recursos del Sistema General de Participaciones, recursos adicionales del Presupuesto Nacional y de Crédito Externo.

Durante las últimas décadas Colombia ha realizado grandes esfuerzos en cobertura en los distintos niveles educativos, sin embargo falta por recorrer; los mayores incrementos se alcanzaron en la década de los 90, como consecuencia de los cambios estructurales de la Constitución de 1991. Desde ese momento, los distintos gobiernos han visto en el Programa “Ampliación de Cobertura”, con los diferentes nombres que el programa ha tomado, un mecanismo que facilita el cumplimiento de esta responsabilidad constitucional.

4.2. Antecedentes investigativos

En años recientes el tema de la inclusión escolar ha tenido auge en el mundo, en el contexto local se hallaron varios antecedentes investigativos dentro de los cuales se resaltan los siguientes:

El lugar del psicólogo en la Inclusión educativa (Orrego, 2010). Esta investigación tuvo como propósito indagar las tendencias actuales sobre inclusión educativa para contrastarlas con percepciones, experiencias y reflexiones de docentes y psicólogos en dos instituciones educativas

de la ciudad de Medellín, una de carácter público y otra privada, y en la Unidad de Atención Integral UAI. A partir de esta contrastación se buscó construir un lugar para el psicólogo en la inclusión educativa, desde una mirada compleja, viable y contextualizada.

Para lograr este propósito, la investigación se realizó con un enfoque cualitativo, con una posición metodológica abierta y orientada al dialogo entre la teoría y la práctica para comprender la inclusión educativa desde diversas perspectivas. Este estudio permitió evidenciar que las instituciones educativas en donde se realizó la investigación, construyen, a partir de referentes globales de los discursos sobre inclusión, su construcción particular acerca del concepto, el cual se refleja en las percepciones que tiene la institución sobre la inclusión educativa y que finalmente tienen efecto en las políticas, culturas y prácticas de atención de los estudiantes.

En la investigación se halló que desde las perspectivas que los docentes, las directivas y los psicólogos tienen sobre el lugar del psicólogo en la inclusión educativa hay tres categorías principales de análisis: 1) una posición tradicional, ligada al concepto de las Necesidades Educativas Especiales y la demanda de atención para el diagnóstico de esta población 2) una posición intermedia, que fusiona el aula especial para un número específico de estudiantes y la inclusión educativa en el aula regular, desde el caso por caso y 3) una posición en transición, que adopta en el discurso una visión autocrítica de la manera tradicional como se han intervenido a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, proponiendo alternativas desde la atención a la diversidad.

En cada una de las tres posiciones descritas se encuentra que el punto de debate es la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, de allí se desprende el lugar tradicional que se espera del psicólogo. La autora señala que aunque no puede hablarse de un único lugar en

la inclusión educativa, su investigación halló que en la actualidad este solamente suele enmarcarse en una labor clínica individual que tiende a derivar en una posición asistencialista, reforzada a su vez, por las resistencias de los docentes a asumir su corresponsabilidad en los procesos formativos. Tras lo cual la autora concluye que la inclusión educativa entendida como un proceso gradual sirve de marco para construir el lugar del psicólogo, orientado desde una actitud analítica que interrogue la mirada tradicional para proponer un enfoque psicoeducativo en donde se privilegie el análisis de las condiciones de cada contexto, sus recursos, posibilidades y barreras para avanzar paulatinamente hacia procesos inclusivos.

Percepción de inclusión escolar, desarrollo de competencias psicológicas, actitudes y habilidades sociales del docente desde la experiencia en una institución de pedagogía socio crítica y enfoque inclusivo (Suarez, 2009). Esta investigación tuvo como objetivo identificar la percepción y actitudes de los docentes ante la inclusión educativa, teniendo en cuenta las competencias psicológicas desarrolladas y fortalecidas en su experiencia en una institución de pedagogía socio crítica y enfoque inclusivo. El enfoque metodológico se enmarcó en lo cualitativo, bajo un enfoque histórico- hermenéutico, con un énfasis socio cultural de tipo fenomenológico. El instrumento para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada a expertos en la inclusión escolar.

Los resultados arrojados por el estudio muestran que las habilidades sociales y actitudes psicológicas desarrolladas en el docente inclusivo a partir de las experiencias en un contexto escolar incluyente están directamente relacionadas con los conocimientos adquiridos y con una posición del maestro coherente con el modelo pedagógico y sus posturas ideológicas.

La inteligencia emocional, y personal (inter e intrapersonal) desarrollada por estos docentes es un pilar al momento de identificar las prácticas inclusivas del docente en el aula, es decir estos

docentes se caracterizan por tener habilidades para el trabajo en grupo, además capacidades como la autoreflexión y la autocrítica que estructuran a un docente preparado para los retos, y cambios presentes en esta nueva propuesta educativa.

Educación Inclusiva para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, Institución Educativa COOMULSAP, Medellín (Agudelo, Alvis, Echavarría, López & Zapata, 2008). Este estudio, basado en enfoques de investigación socio-crítica contó con un diseño de corte cuanti-cualitativo: a nivel cualitativo, se realizó desde una metodología etnográfica que comprende la observación participativa y pertenencia al contexto de investigación. También se hizo uso de técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa ya que permitió saber con exactitud las características del problema en términos de regularidades y frecuencias para analizar los datos de manera numérica, que arrojaron un resultado estadístico sobre los indicadores de inclusión en cuanto a políticas, prácticas y culturas, investigación total o investigación holística, obedeciendo a este carácter investigativo.

En este estudio se empleó el *Índice de Inclusión* (Index for Inclusion), tomándolo como el principal instrumento de diagnóstico que proporcionó la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación desde los procesos de culturas, políticas y prácticas en todos los miembros de la comunidad educativa.

El propósito de este estudio fue favorecer procesos de educación inclusiva para la población en situación de vulnerabilidad social, hecho desprendido de una autoevaluación institucional y de unas actividades claves desde la transformación de culturas, políticas y prácticas institucionales en inclusivas propiciándose desde reflexiones, formaciones y acciones

conjuntas dirigirse al alcance de la calidad educativa, diseñando con este proceso un plan de acciones de mejora institucional dirigido no solo al acceso, sino también a la permanencia de los estudiantes en los diferentes espacios educativos y pedagógicos.

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. (Buriticá, Calle, Hernández, Hoyos & Zapata, 2007). Esta investigación, realizada en el marco del proyecto *La Escuela Busca al Niño*, tuvo como objetivos identificar las características psicosociales de tipo motivacional y actitudinal de los niños, niñas, adolescentes y sus familias para comprender sus expectativas respecto a la educación; analizar las relaciones entre las representaciones, motivaciones y actitudes de la población frente a la escuela y la educación, y la influencia en el logro de los objetivos en la etapa 2 del proyecto *La Escuela Busca al Niño* y formular algunas orientaciones generales dirigidas a este proyecto, que permitan el mejoramiento del proceso de inclusión y garanticen la permanencia educativa.

El diseño metodológico de la investigación está definido por sus autores como cuantitativo, en la medida que se utilizan instrumentos como el test de actitudes y de motivación de los cuales se obtienen datos y análisis de tipo estadístico, pero al mismo tiempo se aplican técnicas e instrumentos de recolección de datos como la observación y la entrevista para el estudio de caso.

Entre las múltiples conclusiones a las que llegó el estudio, los autores resaltan que los procesos de inclusión escolar no pueden ser ajenos al contexto social en donde habitan los sujetos que se pretende incluir, ya que es innegable que existe una problemática social que requiere de un cambio fundamental de los valores sociales y de las prioridades públicas, que permita aminorar

las condiciones de pobreza, desempleo, vivienda y salud de la gran mayoría de familias. La reestructuración del entorno puede facilitar una mejor calidad de vida y por ende el ingreso y permanencia en las instituciones educativas.

Finalmente se concluye que la permanencia en el sistema educativo, de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social depende en gran medida del grado de motivación y las actitudes desarrolladas hacia la educación.

Los antecedentes presentados tienen en común el hecho de combinar el enfoque de investigación cuantitativo y el cualitativo, la investigación- acción y el trabajo en campo como algo fundamental, lo cual habla de la necesidad de aproximarse a la inclusión de una manera abierta que posibilite la interacción con los actores de las instituciones educativas y la comunidad.

5. METODOLOGÍA

5.1. Diseño de investigación

El presente estudio tiene un diseño cuantitativo descriptivo simple. Este tipo de investigación permite obtener información significativa de determinados fenómenos al describir las condiciones de estos en el 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).

5.2. Población y muestra

La población está compuesta por estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado entre 12 y 18 años que se encuentran cursando secundaria.

La muestra está compuesta por 185 estudiantes, el número fue determinado mediante la fórmula en donde la población es conocida ($n=179$), adicional a esto se añadieron 6 personas que manifestaron ser incluidas en el estudio, previa autorización de los padres. La población está compuesta por 2000 personas, con un error del 7%. La selección de los participantes se hizo de manera aleatoria y solamente podían completar el instrumento aquellos que tuvieran el consentimiento informado firmado por sus padres, así como manifestar su participación de manera voluntaria. La mayoría de los encuestados son mujeres (57.3%), a la vez que las edades con mayor representación en dicha muestra comprende entre los 12 y 14 años (Media: 13.49. D.T: 1.4). Ver tabla 1.

Tabla 1. Muestra según género y edad

	Frecuencia	Porcentaje
Género		
Hombre	79	42,7
Mujer	106	57,3
Total	185	100
Edad		
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
Total	185	100

5. 3. 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 adultos responsables permitieran la autorización para la inclusión en el estudio (ver anexo 1).

Cuestionario para explorar el conocimiento de los estudiantes respecto a la inclusión (*Adaptado de Booth & Ainscow, 2002*). Se trata de un cuestionario de 24 ítems dirigido a estudiantes en el cual se indaga por la percepción de la inclusión en la institución educativa en sus dimensiones culturales, políticas y prácticas. Ver Anexo 2.

5.4. Variables/categorías

El proceso de sistematización y análisis de la información a través del Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) está organizado desde dos perspectivas de la investigación; el primero desde un análisis cuantitativo a partir del instrumento y el segundo desde un análisis cualitativo de forma descriptiva de los procesos en su aplicación y solución, con el fin de realizar sugerencias que permitan una cualificación de las políticas, prácticas y culturas institucionales que posibiliten una mirada rigurosa a todos los datos estadísticos.

El Index permite el análisis de las percepciones del grupo encuestado y al mismo tiempo posibilita la identificación de las tendencias y frecuencias de respuesta, para llevar a cabo los procesos de sistematización de la información se formulan categorías de análisis basadas en las dimensiones de políticas, prácticas y culturas inclusivas, con sus respectivos indicadores, los cuales se encuentran contempladas en el siguiente esquema:

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

A.1. Construir comunidad

A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.

A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.

A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.

A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.

A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.

A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

A.2. Establecer valores inclusivos

A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.

A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.

A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.

A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un «rol».

A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.

A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1. Desarrollar una escuela para todos

B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas

B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.

B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.

B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.

B.2.3. Las políticas de «necesidades especiales» son políticas de inclusión.

B.2.4. El Código de la Práctica* se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden euskara o castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.

B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.

B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.

B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar.

B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o bullying

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje

C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.

C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.

C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.

C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

C.1.11. Los «deberes para casa» contribuyen al aprendizaje de todos.

C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.

C.2. Movilizar recursos

C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.

C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.

C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

5.5. Consideraciones éticas

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

5.6. Procedimiento

- Se le envió a los padres de familia una hoja de consentimiento informado con el de que conocieran los objetivos del estudio, así como que 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 presente en caso de presentarse 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 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.

6. RESULTADOS

6.1. Estadísticos descriptivos de los factores

Se obtienen los estadísticos descriptivos para los factores de cultura, política y prácticas de inclusión, en donde se encuentra que los sujetos discriminan los puntajes mínimos y máximos para cada uno de los dos primeros factores, mientras que en el factor de “prácticas”, el máximo puntaje fue un punto por debajo del máximo esperado (ver tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

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

Debido a no existir una puntuación normalizada de la escala, se dividió la puntuación en tres rangos en donde se categorizaron los puntajes en bajos, medios y altos (tabla 3). Según lo anterior, se observa que los puntajes promedio de los factores (tabla 2) se ubican en un puntaje medio.

Tabla 3. Escalas de inclusión escolar

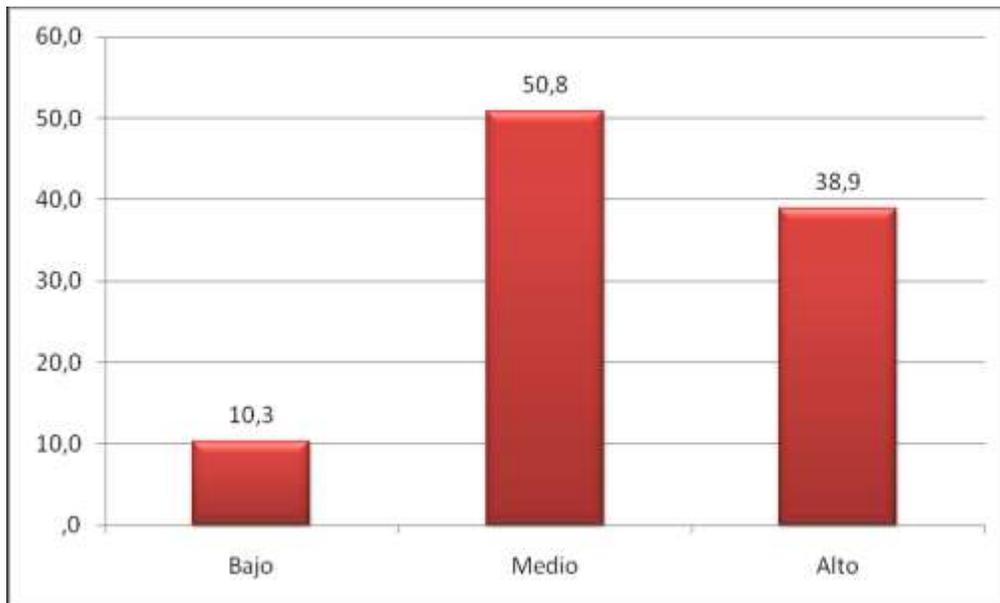
	Cultura	Políticas	Prácticas
Bajo	9-14	6-9	9-14
Medio	15-21	10-14	15-21
Alto	22-27	15-18	22-26

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 asociado a una calificación baja, como tampoco una percepción de la escuela como un espacio para fomentar de manera excelente la inclusión escolar.

6.1.1. Culturas de inclusión

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

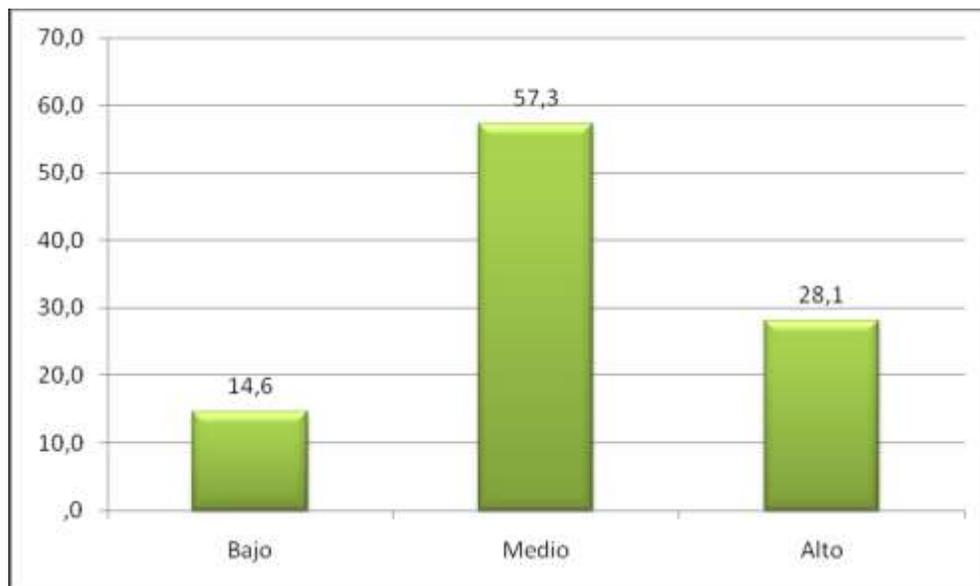
Gráfico 1. Culturas de inclusión



6.1.2. Políticas de inclusión

Respecto a las políticas de inclusión se encontró que la mayoría de las personas de la muestra obtuvieron puntajes medios, seguido en segundo lugar por las personas que obtienen puntajes altos (gráfico 2).

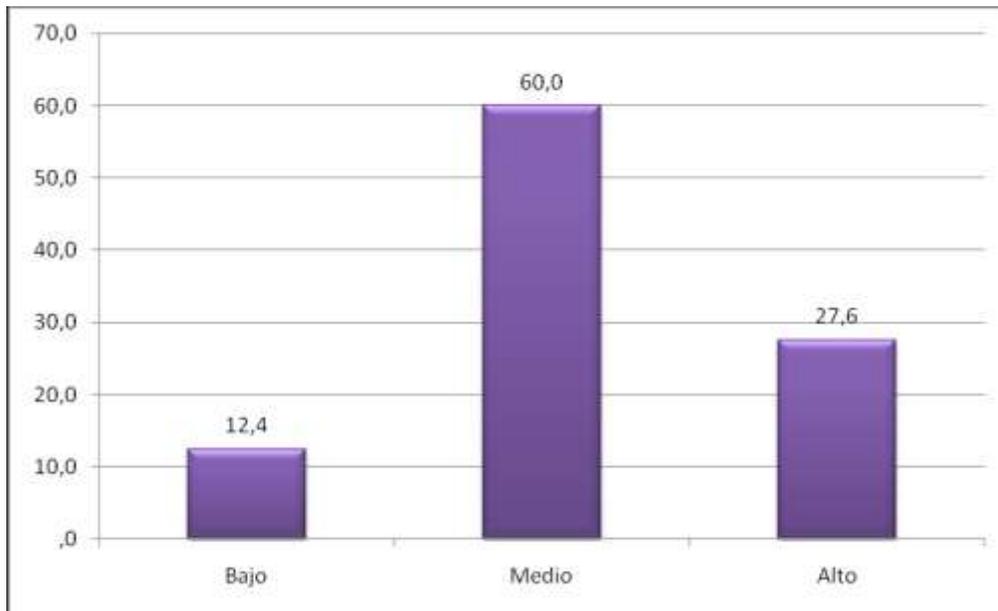
Gráfico 2. Políticas de inclusión



6.1.3. 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 escalas anteriores (cultura y políticas), de manera que se obtuvieron puntuaciones medias y altas mayoritariamente (gráfico 3).

Gráfico 3. Prácticas de inclusión



6.2. Correlaciones entre edad, cultura, políticas y prácticas de inclusión.

Con el fin de encontrar relaciones entre las variables escalares se obtuvo una matriz de correlaciones mediante el coeficiente de correlación rho de spearman, esto debido a que dichas variables no son paramétricas (ver tabla 5). Se encontró entonces que de acuerdo a la variable edad, las tres variables de inclusión a medida que aumenta ésta, la percepción de la inclusión disminuye, en otras palabras, en las edades más bajas se perciben mejor las variables de la inclusión. Lo anterior, no obstante, no marca una tendencia, puesto que los coeficientes son bajos. Respecto a las relaciones entre la cultura, las políticas y las prácticas de inclusión, se encuentra una correlación positiva y media (entre 0,4 y 0,6) entre las tres, lo que muestra que dichas dimensiones están ligadas entre sí, configurando una relación estrecha entre los tres componentes.

Tabla 4. Matriz de correlaciones

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

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

6.3. Comparación de los factores de acuerdo al género y la edad

Para establecer diferencias significativas de cada uno de los factores de acuerdo a las variables de edad y género, se determinó en primer lugar si las puntuaciones de dichos factores

tenían una distribución normal, esto se determinó mediante el estadístico Kolgomorov-Smirnov, en donde se comprueba que para las variables cultura y políticas de inclusión no tienen distribución normal, mientras que la variable de prácticas sí (tabla 4). En segundo lugar, se determinaron los estadísticos para la determinación de diferencias significativas; para las variables no paramétricas (cultura y políticas) se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney para la comparación de la variable género (tablas 5 y 6) y el estadístico H de Kruskal-Wallis para la variable edad (tablas 7 y 8). Para la variable paramétrica se utilizó la prueba t (tablas 9 y 10) y ANOVA (tablas 11 y 11) para la variable género y edad correspondientemente.

Tabla 5. Prueba de Kolgomorov-Smirnov para una muestra

		Edad	Cultura	Políticas	Prácticas
N		185	185	185	185
Parámetros normales ^{a,b}	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)		0,000	0,004	0,043	0,086

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

6.3.1. Diferencias según género para las variables Cultura y Políticas

Para la variable género no se encontraron diferencias significativas, sin embargo se observa un rango promedio más alto en mujeres que hombres para la variable cultura, mostrando una tendencia a que las mujeres perciben más culturas de inclusión en el aula que los hombres.

Tabla 6. Rangos para la variable género

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Cultura	Hombre	79	88,24	6971
	Mujer	106	96,55	10234
	Total	185		
Políticas	Hombre	79	93,3	7370,5
	Mujer	106	92,78	9834,5
	Total	185		

Tabla 7. U de Mann-Whitney

Estadísticos de contraste^a		
	Cultura	Políticas
U de Mann-Whitney	3811	4163,5
W de Wilcoxon	6971	9834,5
Z	-1,048	-0,066
Sig. asintót. (bilateral)	0,295	0,948

a. Variable de agrupación: Género

6.3.2. Diferencias según la edad para las variables cultura y políticas

Según la variable edad, se encontraron diferencias significativas para la variable cultura, en donde se observa que los rangos promedio en las edades de 13, 14 y 16 son más bajos que las demás edades, esto muestra que existe una percepción baja de la cultura de inclusión escolar en dichas edades. Para la variable “políticas”, no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 8. Rangos para la variable edad

Rangos			
	Edad	N	Rango promedio
Cultura	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
	Total	185	
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
	Total	185	

Tabla 9. H de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Cultura	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

6.3.3. Diferencia según género para la variable Prácticas

No se encontraron diferencias significativas para la variable “prácticas” según el género, sin embargo se encontró 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

Estadísticos de grupo					
	Género	N	Media	Desviación tít.	Error tít. de la media
Prácticas	Hombre	79	19,03	3,669	0,413
	Mujer	106	18,7	3,742	0,363

Tabla 11. Prueba T según la variable género.

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tít. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
Prácticas	Se han asumido varianzas iguales	0,593	183	0,554	0,327	0,552	-0,761	1,416
	No se han asumido varianzas iguales	0,595	169,947	0,553	0,327	0,55	-0,759	1,413

6.3.4. Diferencia según edad para la variable Prácticas

Para la variable “prácticas” se encontraron diferencias significativas según la edad, lo que muestra 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) son aquellas que puntúan más alto.

Tabla 12. Comparación de medias según edad

Prácticas				
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

Tabla 13. ANOVA según la variable edad

Tabla de ANOVA

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Prácticas * Edad	Inter-grupos	(Combinadas)	355,707	7	50,815	4,146	0,000
	Intra-grupos		2169,428	177	12,257		
	Total		2525,135	184			

Se encontró que las puntuaciones medias en cada una de las escalas no sobrepasan los rangos medios determinados para las mismas, por lo que se deduce la percepción de las características de la 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 los diferentes factores, mientras que la edad influye en los factores “cultura” y “prácticas” de inclusión; se destaca que las personas de 16 años son quienes perciben más negativamente la inclusión escolar, en particular los dos factores mencionados previamente.

7. ANÁLISIS

La inclusión escolar ha sido investigada en la región, en el país y en el mundo, en donde 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 con barreras para el aprendizaje y la participación.

A pesar de lo anterior, se encontró en la revisión de antecedentes investigativos locales que estos hallazgos se han hecho, en su mayoría, a la luz de las percepciones de los docentes, directivos, padres de familia y personal de apoyo, no vinculando a los mismos 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 al Index (Booth & Ainscow, 2002) a saber, culturas, políticas y prácticas.

Respecto a la relación encontrada entre las tres variables se observó que existe una estrecha relación entre los tres componentes, situación que podría mostrar el complemento existente entre dichos aspectos, en donde no es posible pensar de manera independiente ninguno de ellos.

Respecto a la caracterización de cada una de las variables de inclusión, se encuentra lo siguiente:

Culturas

Esta dimensión 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.

De acuerdo a lo anterior, se encontró en la presente investigación que los estudiantes en particular 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 las edades de 13, 14 y 16 años los puntajes acerca de la percepción de culturas inclusivas son más bajos, estos puntajes no muestran una tendencia de acuerdo a la edad, situación que no está explicada en la literatura y que hace difícil establecer un elemento causal para la presentación de dicha distribución anormal, sin embargo esto puede deberse a que siendo las edades extremas, reciben mayor atención en el ingreso a secundaria y al encontrarse próximos a egresar de esta.

Políticas

Esta dimensión hace referencia a las estrategias generales necesarias para el desarrollo de las prácticas que buscan mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, las políticas sirven también como un eje estructurador de la plataforma de apoyo para atender a la diversidad.

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 la 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 según la edad y el género.

Prácticas

Esta dimensión se refiere a que las acciones específicas de los actores educativos reflejen las dos dimensiones anteriores (culturas y prácticas) y busca garantizar que las actividades dentro y fuera del aula promuevan la participación de todos los estudiantes.

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 a las variables sociodemográficas, se halló que las mujeres promedian más bajo que los hombres (no significativo estadísticamente), lo que muestra posiblemente que 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 & Naranjo, 2008). De acuerdo a la edad se encontró que las edades límite en los estudiantes puntuaron significativamente más alto que los 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 donde las edades extremas recibirían mayor atención.

8. CONCLUSIONES

Los hallazgos de la presente investigación revelan que las percepciones acerca de las tres dimensiones de la inclusión escolar propuestas en el Index (Booth & 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 a elementos sociales de aplicación de acciones de inclusión por parte de los actores implicados, en las que el machismo puede jugar un factor determinante.

De acuerdo a la edad se encontró que las edades intermedias de la muestra perciben más baja la inclusión en las dimensiones de culturas y prácticas, dicha situación 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.

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 de un acompañamiento y preparación adecuada a sus particularidades y que promueva 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 recomendaciones es importante señalar que se requiere observar la exclusión desde distintas perspectivas para poder implementar estrategias inclusivas adecuadas, es por eso que se invita que para futuras investigaciones se tome en cuenta la perspectiva de todos los actores involucrados en la inclusión escolar (no solo 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 concluye con un trabajo que profundiza el fenómeno de la inclusión educativa en el contexto local, lo que permite conocer y aportar a los estudios alrededor del mundo acerca del tema.

9. BIBLIOGRAFÍA

Agudelo, C., Alivs, P., Echavarría, C., López, J. & Zapata, L. (2008). *Educación Inclusiva para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social*, Institución Educativa COOMULSAP, Medellín. Trabajo de grado no publicado. Medellín: Universidad de Antioquia.

Álvarez, R. & 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 Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* , 4 (3).

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning participation in school*. Londres: CSIE.

Buriticá, A., Calle., L. Hernández, P. Hoyos, L. & Zapata, G. (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*. Trabajo de grado no publicado. Medellín: Universidad de Antioquia.

Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.

Echeíta, G. & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 327, 31-48.

García, C. & 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.

Gómez, M. (2010). *Manual básico de estrategias para la atención de necesidades educativas en el aula ¿Cómo incluir y qué hacer?* Secretaria de educación para la cultura Municipio de Envigado: Instituto Colombiano de Neuropedagogía.

Latorre, L. (2008). *Programa de educación inclusiva con calidad. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad*. Trabajo presentado en las XVII Jornadas Nacionales de Ruedes: Nuevas perspectivas del sistema de formación docente.

Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación, V.3: Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Educación para todos. *Al tablero*. 43. Extraído el 15 de mayo de 2010 desde <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Orrego, I. (2010). *El lugar del psicólogo en la Inclusión educativa*. Trabajo de grado no publicado. Medellín: Universidad de Antioquia.

Parra, M (2009). Inclusión escolar en secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 11 (2) 191-205.

Sandoval, M. , Lopez, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. & Echeita, G. (2002). Index for Inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos* (5) 227-238.

Stainback, S. & Stainback, W. (2007). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

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 socio crítica y de enfoque inclusivo*. Trabajo de grado no publicado. Medellín: Universidad de Antioquia.

UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la diversidad cultural*. Johannesburgo: UNESCO

UNESCO (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

ANEXOS

ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación:

PERCEPCIONES DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ENVIGADO - ANTIOQUIA

Propósito de la investigación:

Identificar la percepción acerca de la inclusión escolar que tienen los adolescentes de la institución educativa.

¿Cómo se seleccionan a los participantes?

Los estudiantes serán seleccionados de forma aleatoria, teniendo en cuenta la disponibilidad de ellos en la institución y previa autorización de los padres de familia, debido que son menores de edad.

Cantidad y edades de los participantes:

La cantidad será de 179 estudiantes con edades entre los 11 y 18 años.

Tiempo requerido:

El tiempo estimado para contestar el cuestionario será 20 a 30 minutos.

Riesgos y beneficios:

El estudio no conlleva ningún riesgo y el participante no recibe ningún beneficio.

Compensación:

No se dará ninguna compensación económica por participar.

Confidencialidad:

El proceso será estrictamente confidencial. Su nombre no será utilizado en ningún informe cuando los resultados de la investigación sean publicados.

Participación voluntaria:

La participación es estrictamente voluntaria y prueba de esto será el consentimiento de los padres y de los estudiantes que deseen participar.

Derecho de retirarse del estudio:

El participante tendrá el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento. No habrá ningún tipo de sanción o represalias.

A quién contactar en caso de preguntas:

Carlos Alberto Arboleda:

Tel: 3346129

Responsable de la investigación.

A quién contactar sobre los derechos como participante en el estudio:

Asesor de trabajo de grado: Renato Zambrano

Tel: 3013583455

Si acepta que su hijo/a participe, favor llenar el párrafo de autorización y devolver al investigador, director/a de grupo o Coordinador de la Institución.

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito arriba. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo(a) _____, participe en el estudio sobre Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de una institución educativa de Envigado – Antioquia.

Padre/Madre /Acudiente

Fecha

ANEXO 2: CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

INCLUSIÓN ESCOLAR

Cuestionario para estudiantes

(Adaptado de Booth & Ainscow, 2002)

A continuación encontrará una serie de afirmaciones respecto a su colegio, responda 1 si está totalmente en desacuerdo con la afirmación, 2 si está moderadamente de acuerdo y 3 si está totalmente de acuerdo. Marque con una "X".

No hay una respuesta correcta, responda a partir de su experiencia sin importar lo que la mayoría haría o diría.

Edad ___ Hombre ___ Mujer ___

Culturas	1	2	3
1. En este colegio todos se sienten bien acogidos			
2. Los estudiantes se ayudan unos a otros			
3. Los empleados colaboran entre ellos			
4. Los estudiantes y los empleados se tratan con respeto			
5. Los padres de los estudiantes se sienten comprometidos con el colegio			
6. Los empleados y la junta de padres de familia colaboran entre ellos			
7. Los profesores no favorecen a unos estudiantes sobre otros			
8. Los profesores alientan a que los estudiantes hagan las cosas lo mejor que puedan			
9. Los profesores piensan que todos los estudiantes son igual de importantes			
Políticas	1	2	3
10. El colegio es fácilmente accesible para las personas con discapacidad			
11. Cuando ingresó a este colegio le ayudaron a adaptarse a él			
12. A los profesores les gusta enseñar en todos los grupos			
13. Los profesores tratan de solucionar los problemas de disciplina sin que los estudiantes dejen el colegio			
14. Los profesores trabajan duro para hacer del colegio un buen lugar para estar			
15. Se hace todo lo posible para detener la intimidación entre estudiantes			
Prácticas	1	2	3
16. Los profesores tratan que las lecciones sean fáciles de entender para todos			
17. A los estudiantes se les enseña a apreciar a las personas con un estilo de vida distinto al suyo			
18. Los estudiantes generalmente saben lo que les van a enseñar en las próximas clases			

19. En las clases los profesores esperan que los estudiantes se ayuden unos a otros			
20. En la mayoría de las clases los estudiantes y los profesores se comportan bien unos con otros			
21. Los profesores ayudan a todos los que tienen dificultades con las clases			
22. El aula de apoyo trabaja con cualquiera que necesite ayuda			
23. Las tareas para la casa ayudan con el aprendizaje de todos			
24. Se realizan actividades extraclase que son interesantes para todos			