



Avances en Psicología Latinoamericana
ISSN: 1794-4724
editorial@urosario.edu.co
Universidad del Rosario
Colombia

Mateus Cifuentes, Luz Eliana; Vallejo Moreno, Diana Mercela; Obando Posada, Diana;
Fonseca Durán, Laura

Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar
Avances en Psicología Latinoamericana, vol. 35, núm. 1, 2017, pp. 177-191
Universidad del Rosario
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79949625014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar

Perception of Practices and Inclusive Culture in a School Setting

Percepção das práticas e cultura inclusiva em uma comunidade escolar

Luz Eliana Mateus Cifuentes*, Diana Marcela Vallejo Moreno*,
Diana Obando Posada*, Laura Fonseca Durán*

*Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>

Resumen

La cultura inclusiva de un centro educativo está mediada por el conjunto de creencias y valores con que sus miembros se identifican, los cuales, a su vez, orientan sus acciones. La literatura señala que las actitudes y percepciones que tiene la comunidad frente a la educación inclusiva determinan el éxito de un proceso de inclusión en su contexto. El objetivo del presente estudio fue identificar las percepciones acerca de la cultura y las prácticas inclusivas de una comunidad académica en un centro educativo que implementa políticas de inclusión. Se contó con la participación de 71 miembros, quienes completaron las escalas de cultura y prácticas inclusivas del Índice de Inclusión de Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughn y Shaw (2002), y respondieron preguntas complementarias a partir de una entrevista semiestructurada sobre estas dimensiones. Los resultados permiten identificar que los miembros de la comunidad tienen percepciones similares en torno a la cultura in-

clusiva de la institución. Sin embargo, se identificaron diferencias significativas en las percepciones sobre las prácticas inclusivas, en las que los padres de hijos con discapacidad las perciben en una menor proporción.

Palabras clave: discapacidad; cultura inclusiva; prácticas inclusivas; inclusión escolar; índice de inclusión.

Abstract

The inclusive culture of a school organization is mediated by the beliefs and values that its members identify with, which in turn promote particular practices. Several authors emphasise that the attitudes and perceptions held by the community regarding inclusive education have an impact on the success of the inclusion process in their context. The present study aims to identify the perceptions of inclusive culture and practices of an academic community, in a school that implements inclusion policies. 71 community members participated, by filling the scales of culture and inclusive practices from the index

* Luz Eliana Mateus Cifuentes, Diana Marcela Vallejo Moreno, Diana Obando Posada, Laura Fonseca Durán, Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

La correspondencia relacionada con este artículo debe ser enviada a Diana Obando Posada, Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Campus Puente del Común, Km 7, Autopista norte, Chía, Cundinamarca Edificio E2, Tel: -578615555. Correo electrónico: diana.obando@unisabana.edu.co

Cómo citar este artículo: Mateus Cifuentes, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Obando Posada, D., & Fonseca Durán, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>

for inclusion (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughn, & Shaw, 2002), as well as a semi structured interview on the same dimensions. Results allowed us to identify that community members have similar perceptions of the institution's inclusive culture. However, statistically significant differences were found between community member's perceptions over inclusive practices. The parents of children with disabilities perceive less inclusive practices than other members of the community.

Keywords: Disability; inclusive culture; inclusive practices; school inclusion; inclusion index.

Resumo

A cultura inclusiva de um centro educativo está mediada pelo conjunto de crenças e valores com que os seus membros se identificam, os quais à sua vez orientam as suas ações. A literatura assinala que as atitudes e percepções que tem a comunidade frente à educação inclusiva, determinam o sucesso de um processo de inclusão no seu contexto. O objetivo do presente estudo foi identificar as percepções acerca da cultura e as práticas inclusivas de uma comunidade acadêmica, em um centro educativo que implementa políticas de inclusão. Contou-se com a participação de 71 membros da comunidade, quem completaram as escalas de cultura e práticas inclusivas do Índice de Inclusão de Booth e Ainscow (2002), e responderam perguntas complementares a partir de uma entrevista semiestruturada sobre estas dimensões. Os resultados permitem identificar que os membros da comunidade têm percepções similares em torno à cultura inclusiva da instituição. No entanto, identificaram-se diferenças significativas nas percepções sobre as práticas inclusivas, onde os pais de filhos com deficiência as percebem em uma menor proporção.

Palavras-chave: deficiência; cultura inclusiva; práticas inclusivas; inclusão escolar; índice de inclusão.

Introducción

La inclusión de personas con discapacidad en diferentes espacios e instituciones sociales se en-

cuentra en el centro de las agendas públicas (Fawcett, 2016). El interés por esta población se deriva de los avances que han hecho diversos movimientos sociales y académicos que buscan visibilizar los procesos de exclusión y marginalización que frecuentemente viven (Mertens, Sullivan, & Stacey, 2011). De esta manera, el modelo social de la discapacidad quiere resaltar que, si bien una alteración en el funcionamiento puede generar restricciones personales, la discapacidad se crea por la interconexión de barreras culturales, políticas, sociales y contextuales que resultan hostiles (Oliver & Barnes, 2010). Así mismo, el modelo se relaciona con la propuesta de los estudios de niños con discapacidad (Curran & Runswick-Cole, 2014), en los cuales se propone no sólo analizar las barreras estructurales ligadas a la discapacidad, sino la posibilidad de agencia de ellos en sus diferentes contextos y las voces de las personas involucradas. Este acercamiento es crítico frente a la idea de normalización y, por el contrario, privilegia las particularidades locales e individuales como fuente primaria de análisis.

Según lo anterior, los objetivos del presente estudio son identificar la percepción sobre la cultura y las prácticas inclusivas de los diferentes miembros de una comunidad educativa (familias, profesores y estudiantes), e identificar si se encuentran diferencias significativas al respecto de dichas percepciones entre los grupos que la conforman. Esta información resulta relevante en la construcción de propuestas de educación inclusiva efectivas en un momento histórico en el que se están cambiando las concepciones acerca de la discapacidad limitante, y se están buscando estrategias para abrir espacios en los que los niños y adolescentes en esta condición puedan desarrollar sus potencialidades y adquirir autonomía.

Al respecto, el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad del Ministerio de Salud y Protección Social (2012), indica que 97 013 niños y adolescentes en edad escolar presentan algún tipo de discapacidad, y

un 37,5% de este grupo no asiste a ninguna institución educativa. Una de las limitaciones para la escolarización es que los centros educativos no están preparados para apoyar la formación de este grupo poblacional. De esta forma, los resultados del presente estudio apuntan a identificar las percepciones de la comunidad educativa que ya se encuentra en proceso de inclusión, las cuales resultarán útiles para mantener o redefinir acciones y serán un punto de partida para nuevas experiencias de educación inclusiva.

Así mismo, este estudio incluye a los diferentes actores del contexto educativo, lo cual resulta indispensable y novedoso. Es frecuente que los estudios acerca de inclusión se centren sólo en algunos actores, como niños sin discapacidad (Skär, 2010), madres cuidadoras (Ryan & Runswick-Cole, 2008) o familias de niños con discapacidad (Connors & Stalker, 2010), y no reconocen a la institución educativa como un conjunto de personas que interactúan entre sí, lo cual fragmenta la comprensión profunda de este fenómeno. De la misma manera, el estudio presenta resultados desde dos enfoques investigativos complementarios, cuantitativo y cualitativo, lo cual permite analizar el fenómeno de la inclusión desde acercamientos diferentes.

Teniendo en cuenta que el concepto de discapacidad está ligado a las barreras estructurales (Mertens et al., 2011), es importante examinarlo en el contexto educativo: se debe identificar si las dificultades personales se convierten o son entendidas como una discapacidad. De forma coherente, Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen la educación inclusiva como un proceso de mejora sistemático que deben enfrentar las instituciones con el fin de eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del estudiante.

Así, los procesos de inclusión que viven las comunidades educativas, están ampliamente ligados con las creencias que tienen sus miembros en torno a la discapacidad. Por ejemplo, desde hace más de dos décadas, diferentes estudios han evaluado las creencias de los miembros de la comunidad escolar

hacia la discapacidad (Aguado, Alcedo, & Arias, 2008; Gómez & Infante, 2004; González, Gilar, & Pérez, 2002; Luque & Luque-Rojas, 2011; Shogren et al., 2015; Verdugo, Jenaro, & Arias, 1995) y el efecto que éstas tienen en las actuaciones en el aula. Skär (2010) indica que es frecuente que las creencias de la comunidad acerca de los niños con alguna discapacidad estén asociadas con aspectos negativos, como lo son la exclusión social, la marginalización y los sentimientos negativos.

Por su parte, estudios como el de Connors y Stalker (2010) señalan que los niños con discapacidad tienen una visión positiva de su condición, aunque sus familias afirman identificar barreras de tipo material y reacciones negativas de otros frente a sus hijos. Así, tanto los padres como los hijos en condición de discapacidad reflexionan acerca de las políticas educativas de inclusión y proponen repensarlas con el objetivo de que las normativas no sean generalizadas, sino que se atienda a las necesidades particulares. De esta forma, la educación inclusiva surge como respuesta tanto a las limitaciones de la educación tradicional, como a las insuficiencias resultantes de la educación especial y de las políticas de inclusión (Naciones Unidas, 2007).

Frente a la discapacidad en niños y niñas, tanto el sector educativo como la sociedad en general tienen una mirada y expectativas limitadas. Generalmente, son identificados como personas altamente vulnerables, lo cual evita intervenciones que se centren en sus potenciales habilidades (Fawcett, 2016), haciéndolos más dependientes y promoviendo su desventaja social (Oliver & Barnes, 2010). Desde esta visión, la educación inclusiva no es un objetivo en sí misma sino un medio para alcanzar un fin: el establecimiento de una sociedad inclusiva (Slee & Allan, 2001).

Existen dos aspectos centrales para el análisis de la educación inclusiva dentro de las instituciones: la cultura y las prácticas, los cuales están ligados entre sí (Whitburn, 2015); sin embargo, el primero tiene un énfasis sobre el campo discursivo mientras

el otro se centra en lo observable. Según Posada (2001), la cultura inclusiva se refiere a aspectos subjetivos tales como los valores y creencias de la comunidad educativa. Dichos aspectos se relacionan con la forma particular con que regularmente se hacen las cosas en un contexto específico. Carrington y Elkins (2002) indican que las características de la cultura educativa se centran principalmente en las creencias y actitudes que tienen los profesores acerca de su rol en el proceso educativo, el cual tiene un impacto en el modelo que implementan para apoyar a estudiantes con diversidad funcional.

De forma coherente, Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughn y Shaw (2002) indican que la cultura inclusiva se refleja en los valores compartidos por los miembros de la comunidad escolar, los cuales se transmiten a todas las personas que entran contacto con el contexto. Whitburn (2015) afirma de manera crítica que la educación inclusiva está permeada por discursos virtuosos, en los cuales la virtud se define en relación con los logros académicos, el mérito y la calidad. Para el autor, los valores que existen en las comunidades educativas están centrados más en la normalización de los estudiantes para cumplir los estándares ideales, mientras que la educación regular se excusa de su responsabilidad moral para incluirlos como participantes completos.

De esta forma, Carrington y Elkins (2002) indican que la cultura tradicional es aquella que se preocupa por seguir un currículo previamente establecido y que no considera las diferencias en cada estudiante para su desarrollo. La responsabilidad en este caso se centra sobre el estudiante con necesidades particulares, siendo su deber resolverlo. Por el contrario, la cultura inclusiva valora la diversidad y tiene un plan de acción para las habilidades de cada uno de sus estudiantes, lo cual promueve que cada uno desarrolle actividades según sus propias capacidades.

En un estudio realizado por Alborno y Gaad (2014) en el que se implementó el índice de inclusión de Booth et al. (2002), se encontró que exis-

ten barreras principalmente a nivel de la cultura inclusiva en los ambientes educativos. A partir de los resultados, los autores ratifican la necesidad de impulsar una cultura que facilite el desarrollo de estrategias que potencien las habilidades de todos los estudiantes. Resultados similares fueron reportados en otros estudios, en los cuales se afirma que los docentes son los principales garantes para el cambio de los valores en el centro educativo, puesto que pueden fomentar en los estudiantes una conciencia de igualdad y solidaridad (Messias, Muñoz, & Lucas-Torres, 2012; Vaz et al., 2015). Según Martínez (2006), el análisis de la correspondencia entre la cultura escolar y su impacto en la educación representa el punto de partida para identificar los procesos que son susceptibles de cambio y aquellos que se deben mantener en la comunidad. Según los resultados de la investigación de Loaiza (2011), la cultura escolar inclusiva se está resignificando y trasmitiendo permanentemente en la cotidianidad de los centros educativos, y se está dando un cambio en el conjunto de creencias y valores en su interior.

Por su parte, la práctica inclusiva implica una actuación en la que se reflejan la cultura y las políticas de los centros educativos (Booth et al., 2002). Las prácticas ideales de inclusión dependen del contexto en el que se desarrollan, teniendo en cuenta elementos como la heterogeneidad de los estudiantes, sus actitudes y las competencias del profesorado a la hora de innovar y de crear contextos de aprendizaje (Arnaiz, 2003). Las prácticas inclusivas están mediadas por la imagen mental que tiene la comunidad del contexto, la cual se forma a partir de experiencias previas (Booth et al., 2002). Por ejemplo, en el estudio de Urton, Wilbert y Hennemann (2014) acerca de las actitudes y prácticas inclusivas, se encontró que existen prácticas neutrales de parte de los niños hacia los compañeros con discapacidad cuando han existido contextos de interacción cercana entre éstos.

Según los resultados del proyecto Mejora a través de la Investigación en la Escuela Inclusiva

(IRIS, 2006), las prácticas inclusivas positivas que se dirigen a todos los estudiantes fomentan una cultura igualmente inclusiva, desarrollan un trabajo cooperativo eficaz entre los miembros de la comunidad educativa, utilizan diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas, y tienen un modelo organizativo flexible. A partir de lo anterior, se puede plantear que las prácticas son una serie de atributos o características referidas a los conocimientos externos e internos de la comunidad educativa (Escudero, González, & Martínez, 2009).

Sin embargo, es importante resaltar que algunas de las prácticas inclusivas que han sido implementadas promueven escenarios de marginalización y exclusión. Según Fawcett (2016), las prácticas de discriminación positiva deben ser analizadas rigurosamente pues, aunque pueden inicialmente ser beneficiosas, pueden continuar la segregación, por ejemplo, cuando se continúa con un discurso de la “necesidad especial” que lleva a contar con ayudantes especializados adicionales en el aula de clase.

En cuanto a la inclusión y exclusión en las instituciones sociales, Slee y Allan (2001) resaltan las tensiones que se han generado por la ruptura entre el discurso y la práctica. Según Oliver y Barnes (2010), existen todavía retos en el ámbito educativo para promover la noción de inclusión, particularmente porque las acciones están orientadas a la segregación de los niños y las niñas en espacios “especiales” dentro de la institución. Para los autores, es necesario reconocer la importancia de currículos inclusivos que permeen las prácticas. Hasta el momento, desde esta perspectiva, no hay una preparación de las personas para la vida adulta, lo cual perpetúa el ciclo de la discapacidad.

Así mismo, los procesos de exclusión responden a la noción de normalidad que se presenta en la sociedad y que promueven que los estudiantes busquen pertenecer a un grupo “normal” y excluyan a aquellos que son diferentes de esos criterios (Singh & Ghai, 2009). En esta misma línea, Nguyen y Mitchell (2014) señalan que la inclusión es un constructo creado en el norte glo-

bal y que el proceso de incorporación en el sur global tiene problemas debido a las condiciones particulares de estos contextos. Por esto, es importante pensar en las necesidades específicas de los centros educativos con el fin de apuntar a la construcción de un modelo de inclusión localmente situado.

Método

El presente estudio es descriptivo con un diseño mixto de tipo concurrente (Creswell, 2009), el cual busca identificar si existen diferencias significativas acerca de la percepción de la cultura inclusiva y de las prácticas inclusivas en los diferentes miembros de una comunidad educativa (profesores, padres de familia de niños con y sin discapacidad, y estudiantes con y sin discapacidad). Así mismo, desde una metodología cualitativa, se busca comprender las narrativas asociadas a la discapacidad, con un énfasis especial en la cultura y las prácticas inclusivas.

Participantes

Para el desarrollo de la investigación se consideró un centro educativo al norte de Bogotá, el cual cuenta con una política de educación inclusiva en desarrollo desde hace cinco años. En el estudio participó un total de 71 miembros de la comunidad, distribuidos como se presenta en la tabla 1. Se contó con la participación del total de los estudiantes reportados por la institución con alguna alteración en su funcionamiento, siendo el déficit cognitivo leve el más frecuente, y con sus padres. Así mismo, se contó con la participación de todos los profesores del centro educativo. Los estudiantes sin alteraciones visibles en su funcionamiento y sus padres fueron seleccionados al azar por medio de las listas de clase, escogiendo dos estudiantes por cada nivel de primaria y bachillerato.

Tabla 1
Distribución de la muestra por grupos

Población	n
Estudiantes	19
Estudiantes con alteración en el funcionamiento	6
Padres de estudiantes con alteración en el funcionamiento	6
Padres de estudiantes sin alteración del funcionamiento	19
Profesores	21
Total	71

En cuanto a la edad de los participantes, los niños estaban en un rango de 7 a 11 años ($M = 10,2$) y los adolescentes en un rango de 13 a 19 años ($M = 13,3$). En el caso de los padres y los profesores, los rangos de edad fueron de 25 a 62 años ($M = 35,4$). La comunidad educativa estuvo conformada predominantemente por mujeres, tal como se observa en la tabla 2.

Tabla 2
Distribución de la muestra por sexo

Grupo	Mujeres	Hombres
Estudiantes	23%	12%
Estudiantes con alteración en el funcionamiento	1%	8%
Padres de familia	18%	9%
Profesores	17%	12%
Total	59%	41%

Instrumentos

Índice de inclusión

Para la medición de las variables cultura y prácticas inclusivas se utilizó el Índice de Inclusión de Booth et al. (2002), instrumento validado por la Unesco para América Latina. El índice mide la situación actual de las instituciones educativas en torno a las prácticas, la cultura y las políticas

inclusivas. Para el presente estudio se utilizaron las escalas de prácticas y cultura inclusiva, según las instrucciones de los autores. Las escalas consisten en afirmaciones frente a las cuales los participantes indicaron su opinión en una escala Likert en un rango de 1 a 4 (1 = no se hace, 2 = se hace algunas veces, 3 = casi siempre se hace, 4 = siempre se hace).

La dimensión de la cultura inclusiva se divide en dos secciones: construir comunidad y establecer valores inclusivos. Ésta se evalúa a partir de 13 afirmaciones, por ejemplo, “los estudiantes se ayudan unos a otros” y “se valora de igual manera a todos los alumnos”. Por su parte, la dimensión de las prácticas inclusivas se divide en las dimensiones fomento del proceso de aprendizaje y movilizar recursos. En este caso se presentaron 17 afirmaciones, tales como “el profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” y “la diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza”.

Guía temática entrevista semiestructurada

Se implementó la guía temática propuesta por Booth et al. (2002) para profundizar acerca de la realidad de la inclusión escolar en la institución. Para los profesores, las preguntas se centraron en identificar las funciones, las tareas, las expectativas y las dificultades que han encontrado en el proceso de educación inclusiva. Por su parte, con los estudiantes y padres las preguntas profundizaron las experiencia dentro del centro educativo, principalmente en aspectos de comunicación, orientación recibida e impacto del proceso de inclusión en la vida educativa del estudiante.

Procedimiento

En un primer momento, se aplicó el Índice de Inclusión con los diferentes miembros de la institución. La aplicación de las dos escalas (cultura y prácticas) tuvo una duración aproximada de 25

minutos por cada participante y se realizó de manera individual en un espacio privado dentro de las instalaciones del centro educativo.

Después, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas de forma individual a todos los participantes del estudio, en un espacio privado ofrecido por la institución. Las sesiones para cada entrevista oscilaron entre 25 a 30 minutos, y fueron grabadas y transcritas para obtener la información más relevante y precisa de los participantes. Según los resultados del proceso de evaluación, se propuso y se ejecutó un plan de mejora teniendo en cuenta las fases que proponen los autores del índice (Booth et al., 2002).

Consideraciones éticas

Para el desarrollo del presente estudio se siguió el código de conducta para investigación en ciencias sociales. Los participantes firmaron el consentimiento informado en el que se expusieron tanto los objetivos de la investigación y el procedimiento, como las ventajas, las desventajas y sus implicaciones. Se garantizó la confidencialidad de los datos de identificación de los participantes. En el caso de los menores de edad, los padres firmaron el consentimiento informado y para los adolescentes de 14 años en adelante también se implementó el asentimiento. Finalmente, se llevó a cabo la socialización de los resultados de la investigación con la comunidad educativa.

Análisis de los datos

El análisis de datos recogidos por medio del índice se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS versión 23. En primer lugar, se determinaron las propiedades psicométricas del instrumento mediante el análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach). Después, por medio de la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes, se evaluaron las diferencias entre la percepción de la cultura y las prácticas inclusivas en los diferentes

grupos de la comunidad. Se utilizó este estadístico no paramétrico debido a que el número de participantes por cada grupo de la comunidad educativa no era el mismo. Así mismo, se utilizó el Post Hoc de Tukey para comparar las diferencias entre grupos respecto a las variables independientes.

En el caso de las entrevistas, se realizó un análisis de las narrativas de cada miembro de la comunidad educativa, usando como método el análisis de contenido. La unidad de análisis en este caso fue la frase con sentido (Bardin, 1986), en la que se codificaron las frases que hacían alusión a las variables del estudio: cultura y prácticas inclusivas. Estas categorías fueron definidas previamente por las investigadoras con base en la propuesta de Booth et al. (2002) para garantizar la rigurosidad del proceso de codificación. El primer paso fue seleccionar unidades de registro (frases) que estuvieran asociadas con cultura o con prácticas inclusivas según las definiciones previamente establecidas. Este proceso se realizó de manera individual y luego fue socializado entre las investigadoras con el fin de identificar discrepancias y consensos en la codificación.

Una vez se consolidaron las unidades de registro dentro de cada categoría se inició el proceso de subcategorización, donde se dividieron los datos según temas específicos dentro de cada categoría. Este procedimiento siguió los mismos parámetros de fiabilidad entre codificadores aplicado previamente. El programa NVivo 11 fue utilizado para apoyar el proceso, debido a la posibilidad de identificar las codificaciones de cada investigador y de obtener una visualización de las categorías y subcategorías obtenidas.

Resultados

Cultura y prácticas inclusivas según el Index

El análisis de fiabilidad por medio del alfa de Cronbach fue de 0,82 para la escala total y de 0,75 para las subescalas de prácticas y cultura, respectivamente. Según los estadísticos descriptivos, se

identifica que la población educativa en general identifica que en la institución se vive una cultura inclusiva con frecuencia ($M = 3$, $SD = 0,28$), al igual que las prácticas inclusivas ($M = 2,99$, $SD = 0,26$), teniendo en cuenta que en la escala Likert para los resultados una puntuación de 3 equivale a “casi siempre”.

En la tabla 3 se presentan los resultados obtenidos a partir de la prueba Kruskal-Wallis, en la que se evidencia que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la comunidad educativa en relación con la dimensión cultura, mientras que sí se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la comunidad para la dimensión de prácticas.

Tabla 3

Diferencias entre grupos de la percepción de cultura y prácticas inclusivas

	Cultura inclusiva	Prácticas inclusivas
Chi-cuadrado	5,127	12,814
gl	2	2
Sig. asintótica	0,275	0,012

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: grupo comunidad educativa

De forma particular, según los resultados presentados en la tabla 4, se identifican diferencias significativas entre los grupos en el indicador movilizar recursos de la escala de prácticas inclusivas. Por el contrario, los resultados en el indicador de fomento del proceso de aprendizaje a nivel general no son estadísticamente diferentes.

Tabla 4

Diferencias entre grupos de los indicadores de la escala de prácticas inclusivas

	Movilizar recursos	Fomento proceso de aprendizaje
Chi-cuadrado	10,732	8,250
gl	2	2
Sig. asintótica	0,030	0,082

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: grupo comunidad educativa

De forma más específica, las comparaciones post hoc indican diferencias entre grupos en la percepción sobre la movilización de los recursos de la siguiente manera: los padres de hijos con discapacidad ($M = 2,23$, $SD = 0,5$) identifican más barreras institucionales en comparación con la percepción de los estudiantes ($M = 2,76$, $SD = 0,31$), de los padres de hijos sin discapacidad ($M = 2,87$, $SD = 0,27$) y de los profesores ($M = 2,97$, $SD = 0,49$). Frente al indicador de orquestar el proceso de aprendizaje, se identificaron diferencias entre estudiantes sin discapacidad ($M = 3,14$, $SD = 0,19$) y padres de hijos con discapacidad ($M = 2,80$, $SD = 0,37$).

Narrativas frente a la inclusión

Tal como se observa en la figura 1, mediante el análisis realizado con el programa NVivo 11, se construyeron principalmente siete subcategorías que se entrelazan en los relatos presentados por los participantes y que se integran en las categorías cultura inclusiva y prácticas inclusivas. De esta manera, en la figura se presenta la ruptura entre estas dos, lo cual se evidencia a partir de las subcategorías emergentes: si bien en el caso de la cultura inclusiva la mayoría de las subcategorías están orientadas a aspectos positivos del proceso de inclusión, en el caso de las prácticas se encuentran subcategorías que enuncian las barreras que dificultan el proceso. A continuación, se realiza un análisis de las categorías y subcategorías del modelo.

Cultura inclusiva

En esta categoría se encuentran subcategorías que explican los argumentos que dan los miembros de la comunidad educativa sobre los procesos de inclusión al interior de la institución. Estas subcategorías se relacionan de manera antagónica pues, si bien algunas evidencian una cultura positiva alrededor de la inclusión, se evidencia una ausencia

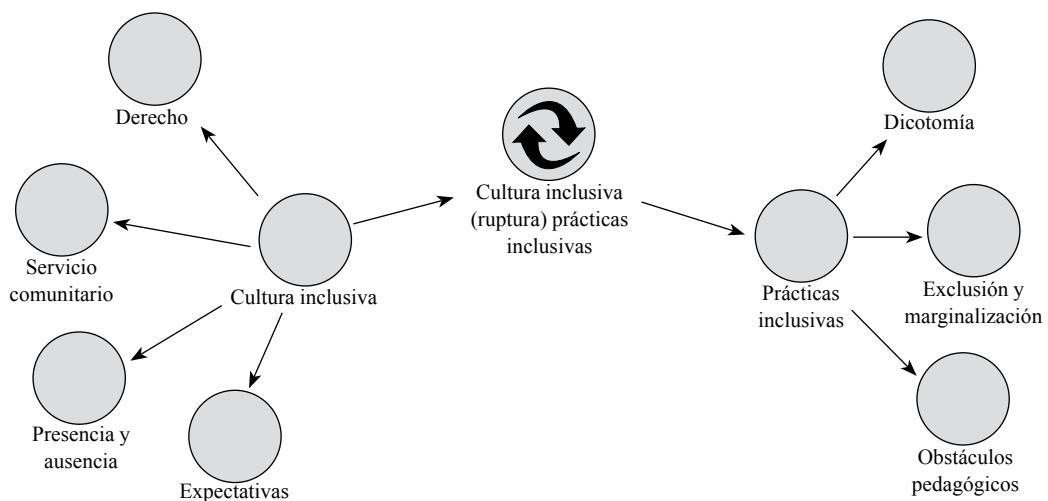


Figura 1. Categorías principales y subcategorías emergentes, en las que se evidencia la ruptura entre la percepción de la cultura y las prácticas inclusivas

de prácticas ligadas a esas ideas planteadas desde el discurso.

La inclusión como derecho. Tanto profesores como estudiantes sin discapacidad mencionan que la participación de los estudiantes en espacios educativos es un derecho que se debe cumplir y respetar. Por ejemplo, en una de las entrevistas se encontró lo siguiente:

Teniendo en cuenta el derecho a la educación que tienen todas las personas, sin importar su condición social, económica, religiosa, etc. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales merecen la oportunidad de integrarse a los demás miembros de la sociedad, especialmente a los de su misma edad (Docente, entrevista).

Servicio comunitario. Los padres con niños con discapacidad argumentan que estos procesos de inclusión favorecen no solamente a los niños y niñas con discapacidad, sino a sus familias, particularmente a las madres, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo que se debe contar para su cuidado, lo cual puede impedir o limitar el trabajo de uno de los cuidadores.

Expectativas. Los padres con niños con discapacidad expresan sus expectativas frente a la posibilidad de que sus hijos adquieran habilidades particulares: “Estamos felices pues primero porque nuestro hijo aprenderá a leer y a escribir” (Madre de familia). Así mismo, destacan las potencialidades de sus hijos y argumentan que son capaces de asumir los retos escolares: “En muchas ocasiones el profesor me sugiere reducirle la jornada completa porque cree que no puede soportar la jornada, también me propusieron no darle educación física. Nada de eso acepté” (Madre, estudiante con discapacidad).

Presencia y ausencia de cultura inclusiva. Sin embargo, se encuentran relatos negativos que problematizan el proceso de inclusión, tal como se observa en uno de los estudiantes con discapacidad: “Me gusta poder estar en el colegio, pero muchas veces no entiendo lo que dan en clase”. Este relato ejemplifica los beneficios de asistir al centro educativo, pero, al mismo tiempo, las dificultades a nivel pedagógico que se generan allí. Estas dificultades no solamente se limitan al ámbito pedagógico sino a la socialización con sus pares. Esto se verá en el siguiente apartado.

Prácticas inclusivas

Como se mencionó, se encuentra una desconexión entre las subcategorías previamente enunciadas, particularmente las tres primeras (inclusión como derecho, servicio comunitario y expectativas) con las prácticas visibles al interior de la institución. A continuación, se presentan las subcategorías que ejemplifican esta ruptura entre el discurso (cultura inclusiva) y la práctica (inclusiva).

Obstáculos pedagógicos. Todos los participantes de la investigación aportan frases para la elaboración de esta subcategoría, ya que reconocen los problemas que se tienen en el aula de clase diariamente frente a la práctica educativa de los docentes. Para algunos de los profesores, los niños con algún tipo de discapacidad no tienen la formación necesaria para enfrentar este tipo de retos de educación inclusiva: “Todos los niños, niñas y jóvenes deben recibir una educación acorde a sus características particulares. Sin embargo, la necesidad que tenemos todos los docentes es que no tenemos la suficiente preparación y entrenamiento para manejar a los estudiantes con discapacidad”. Así mismo, es un obstáculo para los padres de familia pues consideran que los profesores no le tienen “paciencia a su hijo” mientras que para los estudiantes la falta de preparación de sus docentes tiene implicaciones en la manera como los tratan en clase y como son observados por sus compañeros.

Exclusión y marginalización. Esta subcategoría está compuesta por los fragmentos de todos los participantes de la investigación menos de los profesores. Tanto los padres de niños con discapacidad y sin discapacidad como los estudiantes con y sin discapacidad hacen referencia a la exclusión por parte del grupo de pares de las actividades cotidianas del centro educativo. En el primer caso, todos los estudiantes relataron sucesos negativos: “Muchos del salón me preguntan: ¿por qué no me salía del colegio?, ¿por qué no me iba adonde había niños como yo?” (Estudiante con discapacidad) o “Tuve un gran shock al enterarme que me tocaba

hacer un trabajo con un niño especial, pero lo logre superar, gracias a la profesora que me enseñó cómo tratarlo. No volví hacer trabajo con él. Nadie en el salón quiere” (Estudiante sin discapacidad). En cuanto a los padres de niños y niñas con discapacidad, se encuentran relatos como:

Le gusta venir al colegio aunque todo no ha sido tan fácil. Durante todo este tiempo ha habido compañeros que me lo han insultado. Lo tratan como el mongólico, se burlan de él. Mi hijo no participa en muchas clases y salidas pedagógicas, no lo tienen en cuenta (Madre, estudiante con discapacidad).

En cuanto a los procesos de marginalización en el aula, particularmente los estudiantes con discapacidad presentan relatos que enmarcan este proceso: “Muchas veces el profesor explica una cosa a los otros y a mí me pone a hacer planas u otra cosa”.

Por otro lado, los padres de niños sin discapacidad resaltan las creencias negativas asociadas a este grupo poblacional relacionadas con la idea de que sus hijos puedan aprender “mañas” (Padre de estudiante sin discapacidad).

Dicotomía: las dos caras de la discapacidad. Esta subcategoría se encuentra de manera transversal en todos los participantes. Se refiere a la condición de discapacidad ligada a la idea de ser “especial” en un sentido negativo, que refleja la dualidad normal/anormal: “Nunca había tenido la oportunidad de ver niños con discapacidad, había escuchado de alguna de esas enfermedades, pero creía que no podían estudiar, mis hijos siempre habían estudiado en colegios en donde todos los estudiantes eran normales” (Madre de estudiante sin discapacidad). Esto, a su vez, refleja que la inclusión de los niños y las niñas es un proceso que permite desmitificar estas creencias negativas. Sin embargo, dentro de los relatos de los estudiantes sin discapacidad se encuentran numerosas referencias a la idea de los niños “especiales”.

Retos dentro del sistema y avances para la consolidación de una cultura y prácticas inclusivas

Este apartado se centra en las acciones posteriores que se realizaron al interior de la institución con base en los resultados obtenidos. Estas estrategias se materializan en una propuesta de mejora para contribuir a los procesos de inclusión en el centro educativo que fue implementada por las autoras.

Se construyó una ruta de sensibilización compuesta por seis sesiones para ser desarrolladas con los diferentes miembros de la comunidad educativa. Los primeros tres talleres buscaban discutir temas como accesibilidad y recursos pedagógicos, reflexiones sobre las barreras institucionales y las posibles rutas de acción. Los últimos tres módulos estaban orientados a consolidar acciones dentro de la comunidad educativa para reconstruir prácticas que se encontraron problemáticas a lo largo del estudio. Esto se realizó a través del trabajo con estudios de caso particulares, el vínculo con actores gubernamentales y tomadores de decisiones, y la consolidación de planes de acción en el centro educativo.

Como resultado de la ejecución de esos planes de acción, se elaboró un directorio de instituciones para promover el trabajo colaborativo frente al reto de la diversidad funcional, la contratación de un equipo psicosocial que acompañe el trabajo de los docentes y la incorporación de actividades culturales que reflejen el proceso de educación inclusiva.

Discusión

Por medio del presente estudio se buscó indagar la percepción de los estudiantes, padres y profesores acerca de la cultura y las prácticas inclusivas de una comunidad educativa y establecer si existen diferencias significativas en la percepción de cada uno de los grupos. Los resultados fueron consistentes a nivel cuantitativo y cualitativo, en los cuales se encontraron diferencias entre los participantes

frente a sus percepciones, particularmente aquellas relacionadas con las acciones que se llevan a cabo dentro del centro educativo.

Los resultados cuantitativos permiten concluir que no hay diferencias significativas en la percepción de la comunidad acerca de la cultura. En general, los participantes identifican que la cultura educativa es inclusiva y se vive frecuentemente. En relación con las prácticas inclusivas, se identificó que la comunidad en general percibe que con frecuencia éstas se desarrollan en la institución. Sin embargo, se identificaron diferencias significativas en las percepciones de los diferentes agentes de la comunidad educativa en relación con la movilización de los recursos. Según los resultados, los padres de niños con discapacidad perciben que sólo pocas veces se llevan a cabo acciones concretas a favor del proceso formativo de sus hijos. Este resultado se puede relacionar con la propuesta de Connors y Stalker (2007), quienes afirman que hay una percepción más negativa de las prácticas por parte de padres de niños con discapacidad debido a que reciben de manera más directa las consecuencias que se derivan de la falta de estas acciones.

En cuanto al indicador de fomento de procesos de aprendizaje, de la dimensión de prácticas, se identificó que los estudiantes sin discapacidad perciben acciones más claras en este sentido en relación con los padres de hijos con discapacidad. Esto es contrario a los resultados de Skär (2010), quien sostiene que los niños sin discapacidad tienen creencias negativas frente a esta condición. Sin embargo, sí se encontraron a nivel cualitativo afirmaciones de diferentes miembros de la comunidad educativa que evidencian creencias negativas en torno a las prácticas inclusivas de la institución, particularmente en las prácticas educativas que se observan en obstáculos pedagógicos y exclusión en diferentes niveles de la institución.

Los resultados permiten validar el modelo social de la discapacidad de Oliver y Barnes (2010): a pesar de que los estudiantes con discapacidad y sus padres reconocen el esfuerzo de inclusión del

centro educativo, evidencian barreras institucionales que aumentan los procesos de marginalización y exclusión. Lo anterior implica que, si bien el aumento de niños incluidos en las instituciones escolares es un paso positivo, cada vez más se reconoce que la respuesta educativa que esperan los niños y jóvenes con discapacidad y sus familias es a otro nivel (Feldman, Battin, Shaw, & Luckasson, 2013). Por ende, las necesidades particulares que deben ser respondidas deben enfocarse más en la calidad de los procesos de inclusión que en la cantidad de estudiantes con discapacidad que ingresan a los centros educativos. Esto significa, además, identificar cuáles son las barreras específicas de cada centro y actuar para desmontarlas. Así, se concuerda con la propuesta de Loaiza (2011) que reconoce un avance en la transformación de la cultura inclusiva, aunque se mantiene en que es necesario centrarse en las prácticas.

Las barreras institucionales que identifica la comunidad pueden estar relacionadas con el concepto de discriminación positiva, la cual es una práctica frecuente en los centros educativos que buscan la inclusión. Para Fawcett (2016) esta práctica de identificación de las personas con discapacidad implica ciertas desventajas: si la práctica no se centra en un ejercicio de los derechos, puede llegar a convertirse en un mecanismo para mantener rótulos como el de ser “especial”, tal como se identificó en el discurso de los estudiantes entrevistados. De esta manera, aun cuando la inclusión se ve como un derecho en las narrativas de los participantes, éste es solamente un ideal que no se manifiesta de manera clara en las prácticas cotidianas.

En esta misma línea, los resultados apuntan a que estas barreras son promovidas principalmente por los docentes y por los estudiantes sin discapacidad al interior de las instituciones. Las principales barreras, según los participantes y según Albornoz y Gaad (2014), se crean en el aula y están enmarcadas en la exclusión de los estudiantes con discapacidad. Al respecto, los profesores argumentan que existe una carencia de recursos pedagógicos y de apoyo

institucional para la tarea de formar estudiantes funcionalmente diversos. Éste es un caso similar al encontrado por Lombard, Miller y Hazelkorn (2004) en Estados Unidos, donde los profesores de secundaria reportan no sentirse preparados y no tener una apropiada educación y acompañamiento del gobierno local.

Así, la propuesta de Whitburn (2015) es pertinente en cuanto propone que hay una desconexión entre la cultura y la práctica, ya que la cultura está anclada a discursos socialmente aceptados que no se observan en la práctica cotidiana. Sin embargo, esto también implica un cambio en el tipo de currículo que se mantiene en los colegios, ya que éste hace énfasis en el contenido y dificulta la adaptación de materiales por parte de los profesores (Pierson & Howell, 2013), confirmando la presencia de una cultura inclusiva tradicional (Carrington & Elkins, 2002).

Otra barrera identificada se centra en los reportes de los niños sin discapacidad, en los que manifiestan acciones excluyentes con sus compañeros con discapacidad. Dichos reportes se encuentran en línea con la propuesta de Skär (2010) en la que se destacan los estereotipos negativos de los niños hacia la diferencia. Sin embargo, es importante destacar que en una de las narrativas de los estudiantes se resalta la existencia de procesos de colaboración entre los estudiantes sin importar su condición. Esto resulta altamente positivo y confirma la posibilidad de agencia de los jóvenes para cambiar sus realidades (Curran & Runswick-Cole, 2014). Lo anterior coincide con lo encontrado por Urton, Wilbert y Hennemann (2014), quienes explican estos fenómenos como producto de una interacción previa con niños con discapacidad en otros contextos. Así, es necesario centrarse no sólo en barreras ambientales o políticas sino sociales y actitudinales en la comunidad educativa (Nguyen & Mitchell, 2014).

Los resultados de este estudio son un reflejo de la complejidad de la propuesta de la educación inclusiva. La implementación de acciones que inter-

vengan en las variables problemáticas encontradas puede ser un camino para lograr una sociedad más inclusiva (Slee & Allan, 2001), como las que se ejecutaron a partir de los resultados del estudio. Para futuras investigaciones se propone que se trabaje con grupos con el mismo número de conformación de personas (profesores, estudiantes y padres), y que se incluya la evaluación de la percepción de los agentes administrativos de la institución, dado el impacto que sus decisiones tienen en el proceso de inclusión. Así mismo, se propone realizar el estudio en instituciones tanto de carácter público como privado para observar si hay diferencias en las dimensiones estudiadas según esta variable.

Referencias

Aguado, A., Alcedo, A., & Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. *Psicothema*, 20, 697-704.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Alborno, N. & Gaad, E. (2014). 'Index for Inclusion': a framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41, 231-248.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Algibe.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M., & Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. Bristol: Unesco.

Carrington, S. & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 1-16. doi: 10.1080/13603110110061754

Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.

Connors, C. & Stalker, K. (2007). Children's experiences of disability: Pointers to a social model of childhood disability. *Disability & Society*, 22, 19-33. doi: 10.1080/09687590601056162

Curran, T. & Runswick-Cole, K. (2014). Disabled children's childhood studies: A distinct approach? *Disability & Society*, 29, 1 617-1 630. doi: 10.1080/09687599.2014.966187

Escudero, J., González, M., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.

Fawcett, B. (2016). Children and disability: Constructions, implications and change. *International Social Work*, 59, 224-234. doi: 10.1177/0020872813515011

Feldman, M. A., Battin, S. M., Shaw, O. A., & Lucasson, R. (2013). Inclusion of children with disabilities in mainstream child development research, *Disability & Society*, 28(7), 997-1 011. doi: 10.1080/09687599.2012.748647

Gómez, V. & Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de las personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16, 371-383.

González, C., Gilar, R., & Pérez, A. M. (2002). Perfil actitudinal del alumnado de magisterio hacia la discapacidad. En *Actas VII Congreso Internacional exigencias de la diversidad*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Improvement through Research in the Inclusive School (IRIS) (2006). *Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas*. Bélgica: Comenius.

Loaiza, C. (2011). La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8, 166-175.

Lombard, R. C., Miller, R. J., & Hazelkorn, M. N. (2004). School-to-work and technical preparation: teacher attitudes and practices regarding the inclusion of students with disabilities. *Ca-*

reer Development and Transition for Exceptional Individuals, 21(2), 161-172.

Luque, D. & Luque-Rojas, M. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 6-25.

Martínez, O. (2006). *Organizaciones educativas*. Madrid. UNED.

Mertens, D., Sullivan, M., & Stace, H. (2011). Disability communities. Transformative research for social justice. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 227-241). Los Angeles: Sage.

Messias, V. L., Muñoz, Y., & Luca-Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: Un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla La Mancha. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6, 25-42.

Ministerio de Salud y Protección Social (2012). *Registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.asivamosensalud.org/inidicadores/estado-de-salud/grafica.ver/60>

Naciones Unidas (NU) (2007). Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General del 15 de mayo de 2006 titulada “Consejo de Derechos Humanos”, El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Recuperado de http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/index.php?option=com_content&view=article&id=775&Itemid=364#sthash.0Rr4GsRL.dpuf

Nguyen, X. & Mitchell, C. (2014). Inclusion in Vietnam: An intersectionality perspective on girls with disabilities and education. *Childhood*, 21(3), 324-338.

Oliver, M. & Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 547-560. doi: 10.1080/01425692.2010.500088

Pierson, M. R. & Howell, E. J. (2013). Two high schools and the road to full inclusion: A comparison study. *Improving Schools*, 16(3), 223-231. doi: 10.1177/1365480213501063

Posada, J. (2001). Notas sobre comunidad educativa. En J. Rodríguez (coord.), *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar* (pp. 87-118). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ryan, S. & Runswick-Cole, K. (2008). Repositioning mothers: Mothers, disabled children and disability studies, *Disability & Society*, 23(3), 199-210. doi: 10.1080/09687590801953937

Shogren, K. A., Gross, J. M., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M., & Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 40(4), 243-260. doi: 10.1177/1540796915583493

Singh, V. & Ghai, A. (2009). Notions of self: lived realities of children with disabilities. *Disability & Society*, 24, 129-145. doi: 10.1080/09687590802652363

Skär, L. (2010). Children’s conceptions of the word ‘disabled’: A phenomenographic study. *Disability & Society*, 2, 177-189. doi: 10.1080/09687590903534379

Slee, R. & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 173-192. doi: 10.1080/09620210100200073

Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 151-168.

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers’ attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10, 1-12.

Verdugo, M. A., Jenaro, C., & Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e

intervención. *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135). Madrid: Siglo XXI Editores.

Whitburn, B. (2015). The subjectivities of 'included' students with disabilities in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13. doi: 10.1080/01596306.2015.1105787

Fecha de recepción: mayo 3, 2016

Fecha de aprobación: julio 22, 2016