

Implementación de la educación inclusiva en materia de género en la convivencia escolar

Implementation of gender-inclusive education in school coexistence

Recibido: 06/06/2025 - Aceptado: 05/09/2025

Astrid Carolina Díaz García

<https://orcid.org/0009-0006-4716-4135>

astriddiaz.est@umecit.edu.pa

Umecit. Ciudad de Panamá, Panamá

Resumen

Este estudio tiene como propósito evaluar el grado de cumplimiento de las políticas de inclusión de género en la convivencia escolar de las instituciones educativas de la localidad Norte–Centro de Barranquilla. Para ello, se aplicó un tipo de investigación mixta, descriptiva-explicativa, con diseño no experimental y transversal. La población estuvo conformada por las entidades educativas oficiales que forman parte de la localidad Norte–Centro Histórico (Norte Riomar) del Distrito de Barranquilla (153). Se estableció cobertura en la localidad Norte Riomar, con 27 instituciones que suman 675 estudiantes (25 por cada una), mientras que los líderes educativos totalizaron 54 (2 por cada institución). Por lo tanto, se empleó un muestreo estratificado probabilístico proporcional, cuya muestra final se redondeó a 85 docentes. Para los directivos se aplicó un censo poblacional y un muestreo intencionado por criterio, seleccionando así a 12 participantes (6 docentes y 6 directivos) para las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. Se utilizó un cuestionario con escala tipo Likert de cinco niveles y una entrevista semiestructurada con una guía de preguntas abiertas, ambos instrumentos validados por expertos y sometidos a prueba de confiabilidad. Se concluye que el discurso y la postura institucional respecto a la inclusión de género se mantienen relativamente uniformes entre las figuras docentes y directivas, lo cual sugiere que las iniciativas institucionales o las políticas de formación en relación con la inclusión de género estarían llegando de manera transversal a los diversos niveles jerárquicos.

Palabras clave: inclusión, género, convivencia escolar

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the degree of compliance with gender inclusion policies in school coexistence in educational institutions in the North-Central district of Barranquilla. To this end, a mixed, descriptive-explanatory, non-experimental, cross-sectional research design was applied. The population consisted of the official educational institutions that are part of the North-Central Historic District (Norte Riomar) of the District of Barranquilla (153). Coverage was established in the Norte Riomar district, with 27 institutions totaling 675 students (25 per institution), while there were a total of 54 educational leaders (2 per institution). Therefore, a stratified proportional probability sampling was used, with a final sample rounded to 85 teachers. For the administrators, a population census and a purposive sampling were applied, selecting 12 participants (6 teachers and 6 administrators) for the semi-structured interviews and focus groups. A five-point Likert scale questionnaire and a semi-structured interview with open-ended questions were used, both instruments having been validated by experts and tested for reliability. It was concluded that the discourse and institutional stance on gender inclusion remain relatively uniform among teaching and administrative staff, suggesting that institutional initiatives or training policies related to gender inclusion are reaching across the various hierarchical levels.

Keywords: inclusion, gender, school coexistence

Introducción

La educación inclusiva reconocida como el modelo educativo donde se da cabida a todos para la participación en la formación dentro de los distintos niveles del sistema escolar, actualmente se destaca gracias al desarrollo de diversas políticas que se han edificado en el ámbito mundial y desde cada localidad.

Durante la década de los 90, se establecieron políticas que dieron un impulso significativo a la inclusión y la igualdad de género en la educación, una de ellas la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada en Jomtien en 1990, la cual subrayó la importancia de garantizar el acceso universal a la educación y

la equidad para todos los estudiantes; esto motivó a los países de América Latina a comprometerse con metas inclusivas (UNESCO, 1990).

Particularmente, la educación inclusiva de género viene alineada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en tanto se procura el impulso de su reconocimiento como un derecho humano esencial, promoviendo una enseñanza libre de discriminación y orientada a la equidad; es así que entre 2010 y 2020, se reconoció el género como un derecho humano esencial en la educación a través de la Agenda 2030 y los ODS (UNESCO, 2015), lo que permitió a los países consolidar su compromiso para ofrecer una educación inclusiva y equitativa, destacando el respeto a la identidad de género, y abogando por una educación con la que además se empodere a todas las mujeres y niñas (ONU Mujeres, 2022).

A escala mundial, se ha logrado paridad en la finalización de primaria y primer ciclo de secundaria; sin embargo, en la media la tendencia se invirtió, ya que los varones completan menos (97 ♂ por 100 ♀), mientras que en la educación terciaria el patrón se consolida: las mujeres superan a los hombres (114 ♀ / 100 ♂), en tanto sólo 31 % de quienes investigan profesionalmente son mujeres, lo que evidencia una brecha en la transición de la formación al campo científico. Por otro lado, el número de niñas y niños fuera de la escuela se mantiene alto (251 M), lo que subraya la importancia de políticas de acceso y permanencia con enfoque de género.

En América Latina, la educación inclusiva de género ha sido abordada de forma desigual entre los diferentes países de la región. En el caso de Argentina, la Ley de Educación Sexual Integral (Ministerio de Educación de Argentina, 2006) cumple una función similar a la Ley de Identidad de Género en Chile (Gobierno de Chile, 2018), pues establece la obligatoriedad de enseñar sobre género e inclusión en las aulas, además de permitir a los estudiantes trans cambiar su nombre en los registros escolares, lo que ha favorecido avances en la inclusión educativa. En países como México y Brasil, la resistencia social y política ha dificultado su implementación plena, lo que ha perpetuado la violencia de género en las escuelas y la falta de formación docente en estos temas. En Brasil, aunque el Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos (2007) incluye directrices sobre educación de género, su implementación ha sido objeto de controversia y enfrentamientos políticos, lo que ha provocado la eliminación de referencias a la educación de género en los planes de estudio de varios estados. Por otra parte, México ha dado algunos pasos hacia la inclusión de género en la educación, con programas como “Escuelas de Tiempo Completo”, los cuales promueven un ambiente inclusivo y respetuoso; sin embargo, la discriminación y la violencia de género en las escuelas siguen siendo un problema, y la formación docente en estos temas continúa siendo insuficiente (Gobierno de México, 2007).

En otros países de la región, como Perú y Uruguay, se han realizado esfuerzos significativos para promover la educación inclusiva de género. En Perú, el Ministerio de Educación lanzó la “Política Nacional de Educación Intercultural, Bilingüe e Inclusiva” en 2013, que incluye componentes de equidad de género (UNESCO, 2021). En Uruguay, el Plan Ceibal ha sido un ejemplo de cómo la tecnología puede utilizarse para promover la inclusión educativa y la equidad de género (UNESCO, 2021).

En el caso de Colombia, con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se reconoció formalmente la importancia de incluir a las poblaciones vulnerables y garantizar el respeto hacia los derechos de género en el ámbito escolar (Congreso de Colombia, 1994). Esto se articula con lo relativo a la convivencia escolar como parte de la aceptación de género, siendo la Ley 1620 de 2013 la que promovió este aspecto sin discriminación en el país.

Ahora bien, dentro de los grados de apropiación de los planteles educativos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) y el Sistema Nacional de Convivencia Escolar asumieron la tarea de garantizar el respeto a la diversidad y de gestionar los conflictos de manera pacífica, contribuyendo a ofrecer soluciones a situaciones y conductas internas que atenten contra el ejercicio de los derechos de la comunidad estudiantil en Colombia.

En los planteles donde se han presentado casos de discriminación por identidad de género, se plantea además la necesidad de examinar el impacto de la gestión directiva en la implementación de políticas de educación inclusiva. Investigaciones como la de Martínez y González (2021) identifican las mejores prácticas y estrategias que los directivos pueden adoptar para promover un ambiente escolar que respete y valore la diversidad de género, enfatizando la importancia del liderazgo en la transformación cultural de las instituciones educativas.

Es imperativo subrayar que las instituciones educativas tienen la responsabilidad ineludible de ofrecer el apoyo necesario a los estudiantes durante su proceso de reafirmación de género, evitando en todo momento imponer barreras administrativas que dificulten su transición. Además, es crucial que promuevan enfoques adecuados para abordar la diversidad y resolver cualquier conflicto en la interacción entre docentes, estudiantes y demás actores de la comunidad educativa de manera imparcial, prestando una atención genuina a las preocupaciones del estudiantado.

La implementación de la educación inclusiva de género en las escuelas del Distrito de Barranquilla enfrenta varios desafíos, probablemente debido a que directivos y docentes, en muchos casos, no cuentan con la capacitación adecuada para abordar los aspectos relacionados con la identidad de género en el entorno escolar. Esto limita su capacidad para fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2021). La falta de formación en temas de género, así como la escasa participación de la comunidad educativa en la creación de espacios inclusivos, puede estar contribuyendo a que estas problemáticas se perpetúen.

Las instituciones educativas del Distrito de Barranquilla tienen la obligación de prestar el servicio de educación en condiciones de igualdad, de modo que el acceso a este derecho no esté condicionado por motivos como la identidad de género o la inclusión (Reyes, 2020).

Ante tal realidad, se precisa la necesidad de realizar esta investigación con el fin de evaluar el grado de cumplimiento de las políticas de inclusión de género en la convivencia escolar de las instituciones educativas de la localidad Norte–Centro de Barranquilla, con el propósito de diseñar un modelo guía de gestión directiva que promueva prácticas educativas inclusivas.

Metodología

El estudio es de naturaleza mixta descriptiva-explicativa, con un diseño no experimental y de carácter transversal, el cual utiliza encuestas diseñadas para un único instante de tiempo. El grupo de estudio se compone de las entidades educativas oficiales que forman parte de la localidad Norte-Centro Histórico (Norte Riomar) del Distrito de Barranquilla, integrado por 153 entidades educativas, repartidas en cuatro localidades: Riomar Norte, Occidente, Metropolitana y Oriente Medio. Para la investigación se estableció la cobertura en la localidad Norte Riomar, conformada por 27 instituciones educativas oficiales, seleccionadas en función de factores de accesibilidad, representación geográfica, viabilidad operativa y aglomeración urbana. De este modo, el total de profesores asciende a 675, con una proyección media de 25 por cada institución. Con respecto a los líderes educativos, se estima una población de 54 (2 por cada institución), por lo que se empleó un muestreo estratificado probabilístico proporcional, cuya muestra final se redondeó a 85 docentes.

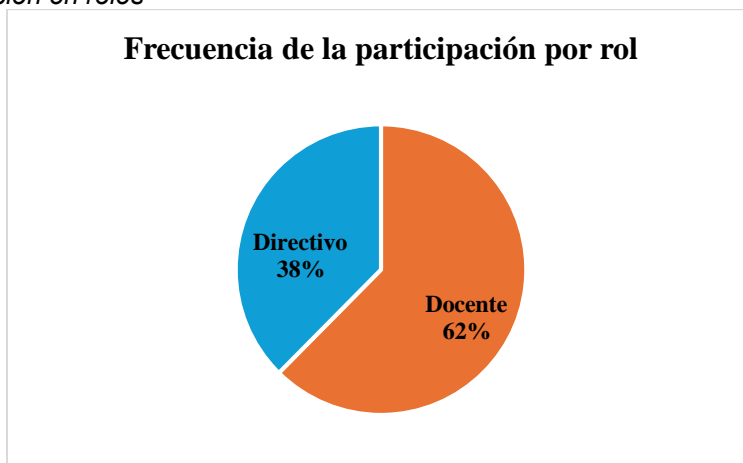
Para los directivos docentes se aplicó un censo poblacional que abarcó a los 54 de las 27 instituciones oficiales de la localidad, en tanto se concreta un muestreo intencionado por criterio, con el cual se seleccionaron 12 participantes (6 docentes y 6 directivos) para las entrevistas semiestructuradas y grupos focales. En la fase cuantitativa se utilizó la técnica de encuesta estructurada, mediante un cuestionario con escala tipo Likert de cinco niveles, orientado a medir percepciones, actitudes y prácticas en torno a la inclusión de género. En contraste, en la fase cualitativa se empleó la técnica de entrevista semiestructurada, con una guía de preguntas abiertas destinadas a explorar narrativas, experiencias, barreras y propuestas sobre el proceso de implementación de políticas inclusivas en la convivencia escolar.

La validez del cuestionario se estableció a través del criterio de especialistas y una prueba piloto, cuya fiabilidad se calculó con el Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor superior a 0,80.

Resultados y discusión

Figura 1

Frecuencia de participación en roles

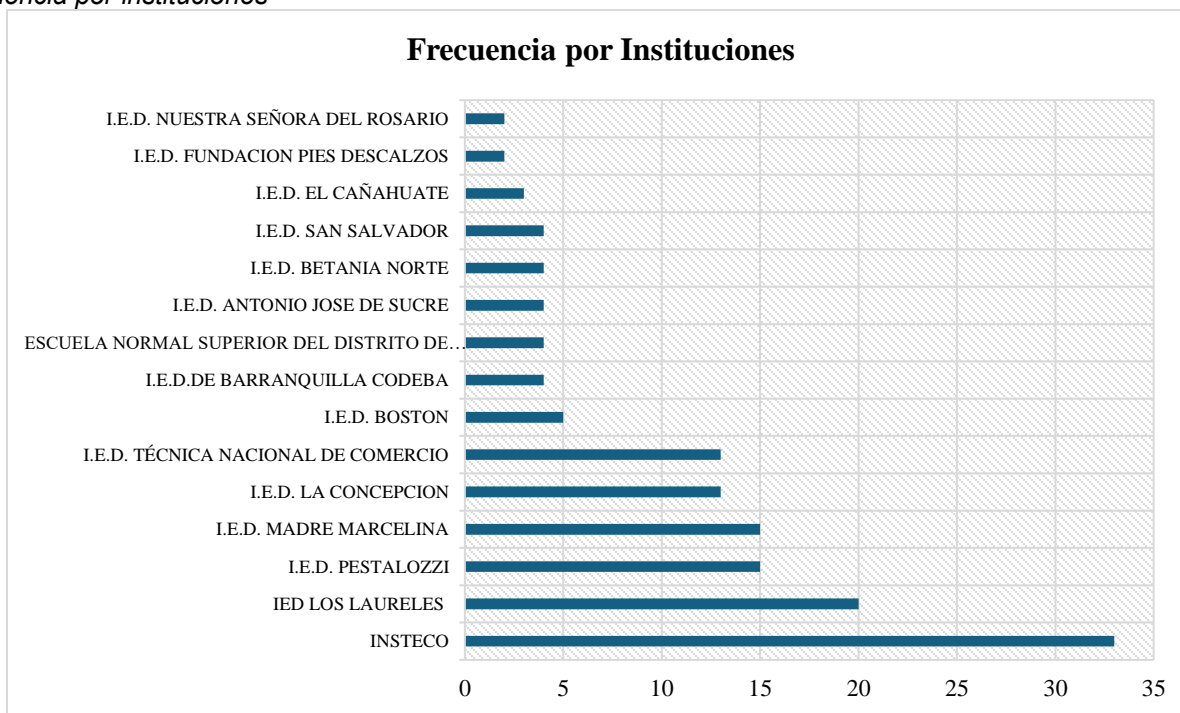


El diagrama representa la frecuencia de participación por rol en la investigación, destacando la proporción relativa entre los docentes y directivos que respondieron a preguntas abiertas, donde el 62 % de los participantes desempeña el rol docente, mientras que el 38 % pertenece al cuerpo directivo de las instituciones educativas objeto de estudio.

Esta distribución evidencia una representación superior del personal docente, lo cual puede explicarse a partir de diversos factores, entre ellos el hecho de que los profesores constituyen el grupo más extenso dentro del sistema educativo, lo que incrementa su presencia en cualquier tipo de recopilación de datos mediante muestreo proporcional. Adicionalmente, el papel del profesorado es fundamental en investigaciones sobre la inclusión de género en la convivencia escolar, dado que son ellos quienes mantienen un contacto directo, cotidiano y sostenido con los estudiantes. En proporción inferior se da la participación del 38 % de los directivos con una importancia estratégica, ya que desempeñan una función esencial en la elaboración y ejecución de políticas institucionales; y es que la fusión de ambas perspectivas no solo potencia el análisis, sino que también robustece la validez del modelo de gestión directiva que se pretende establecer.

Figura 2

Frecuencia por instituciones



El diagrama ilustra la identificación del nivel de participación de cada institución, y propicia una reflexión sobre el contexto institucional que enmarca las respuestas recibidas. La participación de la institución INSTECO es notable, con unos 33 registros, seguida de la I.E.D. Los Laureles, con aproximadamente 20 participaciones. Un grupo intermedio está conformado por instituciones como el I.E.D. Pestalozzi, el I.E.D. Madre Marcelina, el I.E.D. La Concepción y el I.E.D. Técnica Nacional de Comercio, ya que cada una presenta entre 13 y 15 aportaciones. En contraposición, existen entidades cuya contribución fue mínima, con únicamente uno o dos registros, como el caso de la I.E.D. Nuestra Señora del Rosario, la I.E.D. Fundación Pies Descalzos o la I.E.D. El Cañahuate. Esto podría indicar variaciones en el tamaño institucional, pues aquellas con una mayor plantilla docente tienen más posibilidades de estar representadas con regularidad.

Otra variable significativa podría ser el respaldo y el acompañamiento de los equipos directivos en la implementación del instrumento, lo cual incide directamente en la tasa de respuesta. Es probable que las instituciones con mayor participación hayan proporcionado un volumen de información más abundante, lo que plantea la necesidad de equilibrar la interpretación.

Se evidencia así una perspectiva común entre profesores y directivos acerca de la relevancia de incorporar un enfoque de género en las instituciones educativas de Barranquilla. Las respuestas reflejan una conciencia más amplia sobre la necesidad de promover modificaciones tanto a nivel estructural como en las prácticas pedagógicas diarias.

Uno de los aspectos más repetidos es la capacitación de los docentes en temas de género, lo cual indica que el profesorado se reconoce como un agente esencial en la transformación cultural de la institución educativa. Sin embargo, también se identifican vacíos en sus conocimientos y en las herramientas para abordar la equidad desde el aula.

Entre las categorías emergentes más destacadas se encuentran la necesidad de implementar campañas de sensibilización destinadas a toda la comunidad educativa, la actualización de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con enfoque de género, la capacitación de docentes especializados y la formación de comités de inclusión con participación estudiantil. Además, se subraya la necesidad de establecer protocolos claros de atención ante situaciones de discriminación, lo que manifiesta una inquietud por proporcionar una estructura y una respuesta institucional adecuadas a estas circunstancias. Asimismo, se documentan respuestas imprecisas o indeterminadas (“no sabría decirlo”), lo cual podría interpretarse como una falta de formación o desconocimiento del tema por parte de algunos profesores. Esto muestra que, pese a la disposición general para abordar la inclusión de género, aún subsisten vacíos estructurales y formativos que deben atenderse desde una perspectiva institucional integral.

Se evidencia que las categorías temáticas más recurrentes entre los participantes fueron “Sensibilización y comunidad educativa”, “Participación estudiantil e inclusión”, “Formación docente en género” y “Protocolos y atención a discriminación”, cada una con dos referencias. Estos temas sobresalen como los principales ejes de atención en las propuestas formuladas por profesores y directivos en relación con la inclusión de género. Además, se identificó una mención singular en la categoría de “Acompañamiento psicosocial”, lo cual, aunque menos habitual, sugiere una perspectiva integral del tema que contempla tanto los aspectos estructurales como el bienestar emocional.

En contraposición, la categoría denominada “Sin respuesta definida”, que presenta una única aparición, evidencia que algunos participantes aún exhiben vacíos o falta de claridad en relación con el enfoque de género. En general, la información refleja una preocupación transversal por robustecer la estructura institucional en lo que respecta a la inclusión, a través de acciones que abarcan desde la sensibilización colectiva hasta la elaboración de protocolos y la generación de espacios de participación.

Diversidad temática con enfoque institucional

La evaluación de las respuestas abiertas evidencia una diversidad temática notable, organizada en torno a seis categorías principales: formación docente en género, acompañamiento psicosocial, sensibilización y comunidad educativa, participación estudiantil e inclusión, protocolos de atención ante la discriminación y actualización institucional con enfoque de género.

Formación docente y acompañamiento psicosocial como prioridades

La categoría más aludida fue la capacitación de profesores en temas de género, lo cual evidencia una necesidad manifiesta de instrumentos teóricos y metodológicos que faciliten a los profesionales de la educación abordar la diversidad desde una perspectiva de equidad. La categoría de acompañamiento psicosocial evidencia una preocupación transversal por el bienestar emocional de los estudiantes. Esto indica que la inclusión no puede desvincularse del reconocimiento y la contención de las realidades afectivas que experimentan los niños, niñas y adolescentes.

Participación, concientización y políticas institucionales

Otras categorías que sobresalieron fueron las campañas de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa y la participación estudiantil e inclusión, lo cual evidencia una perspectiva amplia que va más allá del aula y se orienta hacia la construcción de una comunidad educativa consciente y dedicada. La referencia a la participación estudiantil reviste particular importancia, dado que introduce una perspectiva democrática que reconoce a los estudiantes como actores activos en la metamorfosis institucional. Además, las sugerencias relativas a los protocolos de atención a la discriminación evidencian la necesidad de que las instituciones educativas dispongan de estrategias claras para abordar situaciones de violencia de género.

Actualización del Plan Educativo Institucional y ausencia de respuesta

La categoría de actualización institucional centrada en el enfoque de género y en la modificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), evidencia que un segmento del personal docente reconoce la necesidad de incorporar el enfoque de género en los documentos fundamentales de la organización educativa. Esta perspectiva estructural resulta fundamental, dado que propone que las modificaciones deben implementarse desde la misión, visión y políticas institucionales.

Conexiones entre los roles y el potencial de acción

Al examinar las respuestas en función del rol, se constata que tanto profesores como directivos comparten sus preocupaciones y propuestas. Esto fortalece la noción de que la inclusión de género es una tarea colectiva que debe ser abordada de manera transversal. No se observan diferencias significativas en el discurso entre

ambos grupos, lo cual podría ser considerado como un punto inicial favorable para la elaboración de políticas comunes.

Los hallazgos cualitativos permiten entender que la inclusión de género en el contexto escolar no puede ser abordada exclusivamente a través de la implementación normativa o una modificación superficial de comportamiento; desde la perspectiva inicial, se constató que, aunque las percepciones de los directivos y docentes suelen ser favorables en lo que respecta a la inclusión, existe una discrepancia significativa entre el discurso proclamado y las prácticas diarias. Esto se alinea con la noción de Foucault de la creación de subjetividades escolares mediante relaciones de saber y poder.

El lenguaje inclusivo puede estar presente en el discurso; sin embargo, no necesariamente se materializa en acciones transformadoras, particularmente cuando la formación recibida ha sido limitada o meramente declarativa; respecto a las políticas institucionales, se ha observado que numerosas instituciones han incorporado la inclusión de género en sus documentos oficiales, pero esta perspectiva continúa siendo predominantemente formal, sin una implementación práctica que altere las dinámicas escolares.

Por otro lado, los resultados descriptivos derivados de las ocho variables del cuestionario (P1 a P8), evaluados en una escala Likert de 1 a 5 posibilitan la caracterización de las percepciones de los participantes en relación con la inclusión de género. Las medias de las respuestas fluctúan entre 2,90 (P4) y 3,19 (P8), lo que sugiere que, en términos generales, los participantes tienden a expresar posturas moderadamente favorables en relación con los ítems evaluados, sin alcanzar puntos de acuerdo total ni de desacuerdo total.

La variable que presenta la media más baja es la P4 ($M = 2,90$; $DE = 1,389$), lo cual indica que, en ese ítem particular, posiblemente asociado con una práctica poco común o un conocimiento menos extendido, las respuestas evidencian una menor frecuencia o consenso. Esto contrasta con P8 y P2, ambas con valores M de 3,19 y 3,16 respectivamente, que demuestran un mayor nivel de consenso, lo cual indica una mayor familiaridad o aceptación por parte de los participantes en relación con dichos contenidos o prácticas.

En cuanto a la dispersión, las desviaciones estándar fluctúan entre 1,322 y 1,434, lo que indica una variabilidad moderada en las respuestas; en otras palabras, a pesar de que las medias se centran en el valor 3, existen diferencias significativas entre los participantes, lo cual podría estar vinculado a factores como la institución de origen, el rol (ya sea docente o directivo) o experiencias anteriores en la inclusión de género.

En su totalidad, estos datos estadísticos indican que, aunque prevalece una tendencia general hacia la neutralidad o un consenso moderado, ciertos elementos generan un mayor consenso que otros. La variabilidad interna sugiere que no todos los actores educativos comparten una postura o nivel de experiencia, siendo este un diagnóstico que subraya la necesidad de implementar estrategias educativas diferenciadas, así como políticas institucionales que promuevan la concienciación y la adopción efectiva de prácticas inclusivas en todos los niveles educativos.

Tabla 1

Participantes por institución

Institución	Frecuencia absoluta	(Frecuencia relativa (%))
INTECO	27	18.44
I.E.D. LOS LAURELES	21	14.19
I.E.D. PESTALOZZI	16	10.93
MADRE MARCELINA	16	10.93
LA CONCEPCIÓN	14	9.52
I.E.D. TÉCNICA NAC. DE COMERCIO	13	8.84
I.E.D. BETANIA NORTE	10	6.8
ESC. NORMAL SUP. DE BARRANQUILLA	6	4.08
I.E.D. SAN SALVADOR	6	4.08
I.E.D. EL CAÑAHUATE	4	2.72
I.E.D. ANTONIO JOSÉ DE SUCRE	4	2.72
I.E.D. CODEBA	4	2.72
I.E.D. FUNDACIÓN PIES DESCALZOS	3	2.04
I.E.D. BOSTON	3	2.04
I.E.D. NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO	2	1.36

La distribución de participantes por institución evidencia una concentración considerable en determinadas instituciones educativas, especialmente en INTECO, que constituye el 18,44 % de la muestra total, y en la I.E.D. Los Laureles, con un 14,19 %, instituciones que en conjunto congregan casi un tercio de los participantes. Esta

sobrerrepresentación podría atribuirse a su magnitud, al nivel de compromiso institucional con la investigación o a la mayor accesibilidad a los instrumentos de recolección de datos. A pesar de que la participación es extensa, la carga representativa no se encuentra completamente equilibrada, aspecto que debe ser considerado al interpretar los resultados globales.

En un segundo nivel se encuentran instituciones como la I.E.D. Pestalozzi, Madre Marcelina y La Concepción, que presentan frecuencias superiores al 9 %; estas entidades constituyen un núcleo intermedio de representación, proporcionando diversidad territorial y organizacional a la muestra, y permitiendo observar patrones más matizados entre diversas realidades escolares.

Otras instituciones, como la Escuela Normal Sup., pueden destacarse; aunque con una menor frecuencia de participación (entre 2 y 6 casos), estos aportan riqueza cualitativa al estudio. Su presencia indica una apertura al tema desde diversas estructuras educativas, aunque con menor relevancia cuantitativa. A pesar de su reducida proporción, estas instituciones educativas pueden ofrecer perspectivas únicas y distintivas, relevantes para el análisis cualitativo o de casos.

En su totalidad, la tabla de frecuencias evidencia una muestra heterogénea en términos institucionales, aunque presenta una asimetría evidente en su representación. Este factor no invalida los resultados; no obstante, sugiere la necesidad de matizar las conclusiones y evitar generalizaciones precipitadas. Desde el punto de vista metodológico, sería útil considerar esta distribución como un criterio para realizar análisis comparativos entre instituciones de alta y baja participación, lo cual podría revelar diferencias en la cultura organizacional, la formación docente o los niveles de implementación de políticas de inclusión de género.

Tabla 2

Cálculo del Chi Cuadrado

Ítem	χ^2 (Chi-cuadrado)	gl	p-valor	Asociación significativa
P1	3.21	4	0.522	No
P2	2.17	4	0.705	No
P3	4.56	4	0.336	No
P4	1.90	4	0.754	No
P5	2.88	4	0.578	No
P6	0.94	4	0.918	No
P7	1.35	4	0.852	No
P8	2.45	4	0.654	No

En todos los ítems (P1 a P8), los valores de p superan el 0.05, por consiguiente, no se detectó una correlación estadísticamente significativa entre el rol (ya sea docente o directivo) y las respuestas a las preguntas del cuestionario. Esto sugiere que ambos grupos manifestaron una respuesta similar en todos los aspectos relacionados con la inclusión de género.

La prueba de Chi-cuadrado (χ^2) se empleó para evaluar la presencia de una asociación estadísticamente significativa entre el rol institucional (ya sea docente o directivo) y las respuestas individuales a cada uno de los ítems del instrumento aplicado (P1 a P8), cuyos hallazgos señalaron que, en la mayoría de los ítems, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre profesores y directivos. Los valores de significancia ($p > 0.05$) indican que las respuestas a los ítems son independientes del rol que los participantes ejercen. La falta de correlación entre el rol y la respuesta corrobora los resultados obtenidos a través de otras pruebas estadísticas, como la prueba t de Student, en la que tampoco se observaron diferencias significativas entre ambos grupos en los promedios de las dimensiones evaluadas.

Tabla 3

Matriz de correlaciones

	Conocimiento	Actitud	Práctica
Conocimiento	1.00	0.07	0.09
Actitud	0.07	1.00	0.09
Práctica	0.09	0.09	1.00

La correlación de Pearson indica que no hay vínculos significativos entre las dimensiones evaluadas: conocimiento, actitud y práctica en la inclusión de género. Las correlaciones identificadas resultan muy bajas: 0.07 entre conocimiento y actitud, 0.09 entre conocimiento y práctica, y 0.09 entre actitud y práctica. Estos valores indican que las dimensiones operan de manera casi autónoma dentro de la muestra examinada, sin evidencia de que un nivel superior en una de ellas se relacione de manera lineal con las demás.

Por un lado, esto podría indicar que la comprensión teórica sobre la inclusión no asegura, por sí misma, una actitud positiva o una implementación práctica efectiva; asimismo, una disposición favorable hacia la inclusión no necesariamente implica la aplicación de estrategias o prácticas inclusivas en el aula. Esta disociación fortalece

la noción de que cada dimensión simboliza un constructo distinto que requiere un enfoque específico, en lugar de una progresión automática entre saber, sentir y hacer.

Además, la debilidad de las correlaciones podría verse afectada por factores metodológicos, tales como la escasez de ítems por dimensión o la potencial homogeneidad en las respuestas, lo que enfatiza la relevancia de elaborar estrategias de intervención que no solo proporcionen información, sino que también fomenten procesos de sensibilización emocional y, principalmente, de transformación práctica.

Conclusiones

Se concluye que el discurso y la postura institucional respecto a la inclusión de género se mantienen relativamente uniformes entre las figuras docentes y directivas, lo cual sugiere que las iniciativas institucionales o las políticas de formación en relación con la inclusión de género podrían estar llegando de manera transversal a los diversos niveles jerárquicos, o que aún no existen diferencias significativas en la formación y sensibilización capaces de generar respuestas divergentes.

Ambos colectivos manifestaron percepciones análogas en relación con las propuestas y desafíos relacionados con la inclusión de género en sus respectivas instituciones, lo cual indica un marco común de comprensión entre actores con roles distintos, lo cual puede ser interpretado como una fortaleza institucional. Tanto los responsables de la toma de decisiones administrativas como quienes implementan prácticas pedagógicas reconocen necesidades análogas: reforzar el acompañamiento psicosocial, la formación de los docentes, la sensibilización y la actualización institucional. Esta confluencia discursiva reafirma la noción de que la inclusión de género no debe ser percibida como una responsabilidad individual, sino como un compromiso colectivo que se extiende a través de todos los estratos de la comunidad educativa.

Referencias

- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Gobierno de Chile. (2018). *Ley de Identidad de Género*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>
- Gobierno de México. (2007). *Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263926/PNEDH.pdf>
- Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. *Diario Oficial de la República de Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Ley general de educación. *Ley 115 de 1994*. 8 de febrero de 1994. https://oig.cepal.org/sites/default/files/1994_ley115generaldeeducacion_col.pdf
- Martínez, J., y González, A. (2021). El impacto de la gestión directiva en la implementación de políticas de educación inclusiva en escuelas colombianas. *Revista Colombiana de Educación*, 74(1), 45-67. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Ministerio de Educación de Argentina. (2006). *Ley Nacional de Educación Sexual Integral N.º 26.150*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/ESI/ley26150>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Educación inclusiva Bogotá*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>
- ONU Mujeres. (2022). *Igualdad de género en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2018/2/gender-equality-in-the-2030-agenda-for-sustainable-development-2018>
- Reyes, J. (2020). La educación inclusiva y el derecho a la igualdad en contextos escolares. *Revista de Estudios Educativos y Sociales*, 12(3), 45-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNESCO. (2021). *La inclusión y la igualdad de género: informe sobre inclusión y educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387889>