



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SILVA HENRÍQUEZ

Facultad de Educación  
Escuela de Educación Diferencial

LA ACTITUD Y NECESIDAD DE FORMACIÓN DE LOS  
DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN DENTRO DE CUATRO  
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PARTICULARES  
SUBVENCIONADOS CORRESPONDIENTES A LA REGIÓN  
METROPOLITANA

SEMINARIO DE TÍTULO PARA OPTAR AL  
GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y  
PROFESORA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON  
MENCIÓN EN DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE E  
INCLUSIÓN EDUCATIVA.

AUTORAS:

CAMILA JOSÉ ANAVALÓN VELOSO

KATHERINE MICHELLE MORIS HERRERA

MAYRA ALMENDRA NEGRETE TOBAR

MARIANA CONSTANZA SÁEZ ASTUDILLO

PROFESOR GUIA: Emilio Rodríguez Macayo

Profesor de Educación Diferencial

Santiago, Chile

2018

*“Gracias a nosotras mismas por hacer todo, acompañarnos  
y amarnos en este proceso.”*

2018

## Tabla de contenido

Agradecimientos .....	2
Índice de Tablas.....	4
Resumen .....	5
<b>CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Antecedentes teóricos y/o empíricos: .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Justificación, importancia y definición del problema. ....</b>	<b>10</b>
<b>Objetivo General .....</b>	<b>11</b>
<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>12</b>
<b>Variables de Estudio e Hipótesis .....</b>	<b>12</b>
<b>A. Variables Dependientes: .....</b>	<b>12</b>
<b>B. Variables Independientes.....</b>	<b>14</b>
<b>C. Hipótesis .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPITULO II: MARCO TEORICO .....</b>	<b>17</b>
<b>A. Introducción a la educación inclusiva.....</b>	<b>18</b>
<b>B. Cultura, políticas y prácticas para la inclusión educativa. ....</b>	<b>21</b>
<b>C. Educación Inclusiva y sus desafíos: .....</b>	<b>24</b>
<b>D. Inclusión en el contexto chileno.....</b>	<b>27</b>
<b>E. Actitud docente hacia la Inclusión. ....</b>	<b>30</b>
<b>CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>33</b>
<b>A. Tipo del Estudio.....</b>	<b>34</b>
<b>B. Diseño de la Investigación.....</b>	<b>34</b>
<b>C. Universo, Población y Muestra. ....</b>	<b>34</b>
<b>D. Técnicas de Recolección de Datos. ....</b>	<b>35</b>
<b>E. Estadísticas para el análisis descriptivo de los datos.....</b>	<b>36</b>
<b>CAPITULO IV: ANALISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>37</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>37</b>
<b>A. Descripción de resultados a partir información sociodemográfica.....</b>	<b>38</b>
<b>B. Análisis de tabla de datos .....</b>	<b>39</b>
<b>C. Descripción de los resultados según las variables independientes y sus categorías. ....</b>	<b>42</b>
<b>CAPITULO V: CONCLUSIONES.....</b>	<b>54</b>
<b>➤ Limitaciones, aportes y proyecciones. ....</b>	<b>61</b>
<b>CAPITULO VI: REFLEXIONES .....</b>	<b>63</b>
<b>Referencias Bibliográficas. ....</b>	<b>71</b>

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1 . Dimensiones y Factores -----</b>	<b>35</b>
<b>Tabla 2. Dimensión, Promedio y Desviación Estándar-----</b>	<b>38</b>
<b>Tabla 3. Variable/categoría, Frecuencia, Promedio y Porcentaje -----</b>	<b>38</b>
<b>Tabla 4. Variable Género-----</b>	<b>43</b>
<b>Tabla 5. Variable Edad -----</b>	<b>45</b>
<b>Tabla 6. Variable Título Profesional -----</b>	<b>47</b>
<b>Tabla 7. Variable Nivel Educativo-----</b>	<b>49</b>
<b>Tabla 8. Variable Años de Experiencia-----</b>	<b>51</b>

## Resumen

El sistema educativo Chileno actualmente debería tener como prioridad generar las herramientas necesarias para desarrollar la inclusión en estudiantes que presentan barreras en el aprendizaje. Es por esto que nos planteamos la necesidad de investigar la actitud y las necesidades formativas que tienen los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro colegios particulares subvencionados de la Región Metropolitana. El tipo de investigación utilizado es de paradigma positivista, de tipo cuantitativo, con diseño investigativo Descriptivo – Survey. Nuestra población son los docentes que ejercen funciones en aula en los cuatro establecimientos de estudio. Los resultados obtenidos demuestran un comportamiento negativo y mayores necesidades de formación frente a las prácticas inclusivas. Consideramos que las deficiencias existentes son generadas por el sistema educativo, el cual no ha brindado las herramientas necesarias para cubrir las necesidades observadas en nuestra investigación. Estimamos evidenciar aquellos vacíos existentes pueden generar un aporte significativo a una inclusión efectiva y eficaz para así abordar a la diversidad de estudiantes existentes en nuestro país.

The Chilean educational system should currently prioritize the generation of tools to foster the inclusion of students who present barriers in learning. That is why we consider the necessity to investigate the attitude and training needs of teachers regarding inclusive cultures, policies and practices in four subsidized private schools in the Metropolitan Region. We applied a positivist paradigm research type, of a quantitative kind, with a descriptive - survey research design. Our target population is the teachers who work in the classrooms of the four establishments under study. The results obtained show a negative behavior and important training needs regarding inclusive practices. We consider that the existing deficiencies are generated by the educational system, which has not provided the necessary tools to cover the needs observed in our research. We believe that evidencing those gaps can generate a significant contribution to an effective inclusion, so as to address the diversity of existing students in our country.

**Palabras clave: Inclusión – Políticas Inclusivas – Culturas Inclusivas – Prácticas Inclusivas – Actitud Docente.**

# **CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **1.1. Antecedentes teóricos y/o empíricos:**

Según la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015), en el documento “Proyecto de Documento final de la Cumbre de las Naciones Unidas para la Aprobación de la Agenda para el Desarrollo después del 2015” se mencionan proyecciones vinculadas con la inclusión en el ámbito educativo las cuales promueven garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad generando oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas.

Cabe destacar, como principales desafíos, velar por que todos los niños y niñas terminen los ciclos formales obligatorios en forma gratuita; por otro lado, garantizar la educación infantil así como accesos a servicios de atención primaria; del mismo modo disminuir las barreras de acceso en cuanto a género, vulnerabilidad, etnias y discapacidad.

En la misma línea, de igual manera, el documento es enfático en señalar la necesidad de contar con docentes calificados, es decir, con competencias que les permitan enfrentar los desafíos que conlleva avanzar en los entornos inclusivos

Es fundamental destacar que conforme a lo planteado en la Guía para la Educación Inclusiva (INDEX, 2015), la inclusión se basa en la participación de todos, todas las y los estudiantes pertenecientes a los centros educacionales, los cuales están en permanente cambio en relación a las necesidades y contextos de cada uno de sus educandos. Donde a través de está (inclusión) se busca apoyar a los establecimientos para que estos sean capaces de responder a la diversidad en cuanto a orígenes, intereses, experiencias, conocimientos, capacidades, etc., de sus estudiantes.

Para lograr un verdadero cambio en los establecimientos educacionales es necesario una internalización de los valores inclusivos, tales como participación, igualdad, comunidad, entre otros. donde para lograr dichos cambios estos deben ser significativos, los que deben ser reconocidos y aceptados por nosotros mismos, con el fin de reducir la exclusión, la discriminación y barreras para el aprendizaje y participación, vinculando esto a las realidades locales y globales de los y las estudiantes.

Es imperativo mencionar que existen dimensiones tales como la cultura inclusiva que busca construir una comunidad basada en valores transversales para todos y todas; estableciendo políticas inclusivas que derivan en una organización que apoye la diversidad dentro de los centros escolares; desarrollando prácticas diversas por medio de la construcción de un currículum flexible y diversificado que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis del contexto chileno desde la inclusión, comienza a partir de una serie de necesidades y demandas sociales, asociadas a un déficit que se produce en la educación chilena y que afecta de manera directa a uno de los principales actores responsables de los aprendizajes de todos y todas en la praxis misma de la situación “los docentes”.

Durante los últimos dos años en Chile se han producido cambios significativos dentro de las políticas públicas respecto a la inclusión, debido a los altos índices de exclusión que se presentan en el país a nivel educacional. A partir de esto se crean legislaciones en la educación en torno al funcionamiento de las nuevas corrientes inclusivas, que obligan a instituciones educativas a adoptar nuevos modelos de enseñanza aprendizaje que cubra la diversidad de cada uno de los y las estudiantes que están insertos en la educación formal chilena. Es así como desde esta premisa empiezan a crearse decretos y leyes que apuntan a dar hincapié a la inclusión educativa.

Uno de los apartados de la Ley General de la Educación (en adelante LGE, 2009), se menciona en el artículo Nº 23, el cual se relaciona directamente con los temas inclusivos en la modalidad de Educación Diferencial o Especial. Este asegura preocuparse de forma transversal en los distintos niveles, tanto regular como especial, estableciendo criterios que brinde un ambiente propicio para generar una amplia gama de aprendizajes en la educación para todos y todas los estudiantes. Este conjunto de criterios consta de recursos humanos, técnicos, conocimientos y ayudas especializadas.

Según estos criterios se considera que un estudiante presenta necesidades educativas especiales cuando “*requiere de apoyos y recursos adicionales ya sean humanos, materiales o pedagógicos*”(LGE, 2009) y que median directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje de aquellos estudiantes que lo requieran; en este punto los docentes adquieren



relevancia en el actuar ya que son los encargados de realizar las adecuaciones curriculares aminorando el impacto de las barreras que el contexto educacional estaba poniendo en ese entonces.

Desde esta mirada, el Ministerio de Educación promulgó por medio de la LGE, Ley de Educación Inclusiva y el Decreto 83, que se alinean a la igualdad de oportunidades estableciendo criterios que deben prever las instituciones educativas en la planificación y generación de la calidad de los aprendizajes asegurando igualmente la permanencia y progreso educativo, eliminando barreras para las y los estudiantes pertenecientes a todos los establecimientos educativos que ratifican las normativas establecidas.

Cabe destacar que la calidad de la educación se asocia según la LGE a:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (2009).

Cabe destacar que por su parte el Decreto 83 aporta con la transición de ideas que se tenían anteriormente sobre las dificultades de aprendizaje, dando énfasis a los aprendizajes desde un desarrollo integral de las características individuales que las y los estudiantes presenten, motivando un ambiente participativo en el funcionamiento de los distintos establecimientos.

En el nuevo paradigma inclusivo que se comienza a adaptar en sus distintas modalidades, los docentes toman la responsabilidad de ser flexibles y pertinentes adecuándose a todas las realidades.

Finalmente cabe destacar que las actitudes están directamente vinculadas con el quehacer docente, donde estás según Galimberti, U. se definen como “Disposición relativamente constante para responder de ciertas maneras particulares a las situaciones del mundo por el residuo de experiencia pasada que de algún modo guía, orienta o influye de una u otra forma en el comportamiento.” (2002).

Las actitudes desde el rol docente, según objetivos fundamentales y contenidos mínimos del MINEDUC, son disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos que influyen las acciones de las personas. En relación al currículum el docente debe ser capaz de desarrollar y/o inculcar en los alumnos y alumnas actitudes vinculadas con el desarrollo personal, proceso de aprendizaje, relaciones con sus pares y trabajo cooperativo, autocontrol y autonomía, entre otras. (2009).

## **1.2. Justificación, importancia y definición del problema.**

Bajo estos antecedentes creemos en la brecha que existe hoy en las escuelas con respecto a la docencia encomendada por el déficit cultural que hoy en día la educación chilena tiene con respecto a la inclusión, MINEDUC responde a la contingencia del momento crítico que acontecieron en el país desde el año 2006, este desencadenó una serie de demandas que se relacionan con la falta de criterios educacionales.

Desde esta premisa se vuelve una necesidad inmediata para el Estado chileno realizar cambios en la legislación del momento, disponiéndose a las necesidades que se demandaban y a las que necesitaban de mejorías para las próximas proyecciones que tenían para las instituciones educativas de distinta índole; dentro de esto ya estaba puesta la mirada a nivel internacional en los paradigmas inclusivos, por lo cual se consideró en los cambios que traía la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza ( LOCE). Durante un extenso tiempo de lucha y demandas por parte de los actores sociales involucrados, tanto estudiantes como docentes (organizaciones como el Colegio de profesores y la Confech), en el año 2009 se establece la nueva ley (LGE) que expone una “solución” en respuesta de las problemáticas enunciadas, dando una salida y una nueva mirada a la educación que intenta sostener como ideal el gobierno perteneciente a la ex Presidenta Michelle Bachelet.

A pesar de los grandes cambios que se han introducido en los modelos educativos se siguen reproduciendo formas de enseñanza homogeneizadoras y segregadoras para los aprendices, esto se materializa en las formas que se ocupan alienadas a modelos que integran a los grupos diferenciados en vez de abordarlos desde una mirada inclusiva.

Desde esta premisa existe un desconocimiento del “cómo” los docentes ejercen su rol, en relación a enfrentar los grandes desafíos y cambios entorno a la inclusión, desde la cultura, política y práctica, identificando sus actitudes y necesidades que presenten.

Es por todo lo anteriormente mencionado que nace la necesidad de evidenciar en el contexto de cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana la actitud que presentan los docentes frente a la inclusión desde su formación inicial hasta las prácticas que conlleva en el aula, dado que no existe un instrumento que dé cuenta de dichas actitudes, por lo que es imperativo profundizar la temática para realizar las observaciones correspondientes a los docentes y sus actitudes, ya que son los propulsores en desarrollar una educación inclusiva donde participen todos, todas los y las estudiantes, pertenecientes a los diferentes centros educacionales.

En consecuencia nos planteamos la siguiente pregunta.

¿Cuál es la actitud y necesidad de formación de los docentes frente a la inclusión dentro de los cuatro establecimientos educacionales particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana?

Para dar respuesta a nuestra pregunta de estudio nos formulamos los siguientes objetivos:

### **Objetivo General**

- Analizar la actitud y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana.

## **Objetivos Específicos**

- Describir la actitud y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, de acuerdo con su edad y género
- Verificar la actitud y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, de acuerdo con el nivel educativo en que se desempeñan y título profesional de origen.
- Describir la actitud y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, de acuerdo con sus años de experiencia.

## **Variables de Estudio e Hipótesis**

### **A. Variables Dependientes:**

➤ **VD1 Crear Culturas Inclusivas:** Se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. (Booth y Ainscow, 2015). Para este estudio está constituida de dos Factores, a saber:

- **Concepción a la diversidad:** Esta variable se define como la valoración personal sobre el concepto de diversidad, el lugar y la forma en que se contempla la escolarización de los estudiantes, la política educativa en la que se sustenta y en definitiva la interpretación individual de la educación inclusiva. (González- Gil y otros, 2017).

- **Participación de la comunidad:** Recoge información sobre el trabajo colaborativo entre los establecimientos y el resto de la comunidad, así como el uso de los recursos que ofrece el entorno (González- Gil y otros, 2017).

➤ **VD 2 Generar Políticas Inclusivas:** Tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los estudiantes, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas. Por lo tanto, Las políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo. (Booth y Ainscow, 2015). Para este estudio se compone de un Factor, este es:

- **Apoyos:** concepto de apoyo, que refiere al rol que debe realizar el profesor de apoyo, los potenciales destinatarios de dicho apoyo y el lugar donde se proporciona, por tanto el trabajo colaborativo entre este profesional y el resto de los profesores (Booth y Ainscow, 2015)

➤ **VD 3 Desarrollar Prácticas Inclusivas:** Se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. En definitiva, las prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende, convirtiéndose el profesor en actor principal de estos procesos. (Booth y Ainscow, 2015). Para este Estudio consta de un Factor:

- **Metodología:** contempla la perspectiva desde la que se define cada uno de los elementos que forman parte del currículum (estrategias metodológicas, recursos, técnicas de comunicación, evaluación) y si los docentes se encuentran preparados para realizarlo desde la visión inclusiva.

## B. Variables Independientes

A continuación, se presentan las Variables Independientes con sus respectivas categorías

<i>Variables</i>	<i>Categorías</i>
<i>Edad (VI 1)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ &lt; 30,</li><li>➤ entre 30 y 40</li><li>➤ entre 41 y 50</li><li>➤ &gt; 50 años</li></ul>
<i>Género (VI 2)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Femenino</li><li>➤ Masculino</li></ul>
<i>Nivel educativo de desempeño (VI 3)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Educación Parvularia.</li><li>➤ Educación Básica.</li><li>➤ Educación Media.</li><li>➤ Más de uno</li></ul>
<i>Título profesional (VI 4)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Educadora de Párvulos</li><li>➤ Profesor de Educación General Básica</li><li>➤ Profesor Educación Media</li><li>➤ Profesor de Educación Diferencial.</li><li>➤ Asistentes de la educación</li><li>➤ Más de uno</li></ul>
<i>Años de experiencia (VI 5)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ 0 a 5</li><li>➤ 6 a 10,</li><li>➤ 11 a 15</li><li>➤ 16 a 20</li><li>➤ más de 20 años</li></ul>

## **C. Hipótesis**

**H1** La actitud y necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, no están determinadas por la edad.

**H2** La actitud y necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, están determinadas por la edad.

**H3** La actitud y necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, no están establecidas por el género.

**H4** La actitud y necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, están establecidas por el género.

**H5** La actitud y necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, no están establecidas por los años de experiencia.

**H6** La actitud y necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados

correspondientes a la Región Metropolitana, están establecidas por los años de experiencia.

**H7** La actitud y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, no están determinadas de acuerdo al nivel educativo en que se desempeñan.

**H8** La actitud y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana están determinadas de acuerdo al nivel educativo en que se desempeñan.

**H9** La actitud y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, no están establecidas de acuerdo al título profesional de origen.

**H10** La actitud y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, están establecidas de acuerdo al título profesional de origen.



# **CAPITULO II: MARCO TEORICO**

## **A. Introducción a la educación inclusiva**

A lo largo de la historia de la educación, ésta ha pasado por diversas transformaciones para llegar a la concepción que tenemos actualmente. La ONU en el apartado 1 del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) establece a la educación como un derecho del cual puede disfrutar toda persona. Resulta imprescindible destacar en que dicho artículo no se realiza ningún tipo de distinción sobre qué características deben tener las personas para ejercer este derecho.

Es por esto que, si entendemos la educación como un derecho intransable para cada persona sin importar sus características como individuo y como sujeto de una sociedad, la educación inclusiva corresponde a uno de los principios fundamentales de este derecho, es importante mencionar que la inclusión no tiene que ver con integrar al grupo apartado de individuos que no está adaptado dentro de los límites estrictos que definen la “normalidad”, al contrario la inclusión debe considerar que estos límites no deben enjuiciar las diferencias que existen entre todos y todas.

En torno a lo anterior destacamos lo mencionado en la Guía para la Inclusión, la cual dice que:

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los estudiantes en situación de discapacidad a los establecimientos de educación regular, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación (2015).

Dentro de los sectores educacionales se ha visto la necesidad imperante de llegar en mejores términos de calidad en la educación para todas las aulas del mundo, dado a las distintas diferencias y barreras que se han puesto para los estudiantes desde la precarización

económica hasta la vulnerabilidad de derechos en temas educativos, se pueden visualizar altos niveles de deserción escolar a nivel mundial. Es por esto que crece la idea de una “educación inclusiva” que dé respuestas inmediatas a las necesidades escolares de todos y todas las estudiantes.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (UNESCO, 2005, pág. 14.)

Siguiendo la misma idea de Blanco (2010), manifiesta que el objetivo que cumple esta nueva mirada de educación es eliminar los criterios excluyentes ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades que han llevado a los estudiantes a la deserción de sus aprendizajes.

Según Las Leyes Generales de Educación en América Latina (2015) en base a la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (1990) establece que las Necesidades Básicas de Aprendizaje abarcan ejes transversales del individuo desde su proceso de aprendizaje, considerando las capacidades de lecto-escritura, expresión oral, cálculo, y resolución de problemas, como necesarias para desarrollar y potenciar las habilidades y competencias de cada persona.

Por consiguiente, la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos afirma que estas capacidades son:

Necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (1990)

La Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) fue el hincapié al desarrollo del paradigma de educación inclusiva, siendo este el documento internacional de mayor importancia dentro de esta temática, dando relevancia a las entidades de educación regular como primer agente de cambio en la cultura inclusiva, eliminando barreras discriminatorias e incentivando a sociedades inclusivas que dan espacio a todas las diferencias individuales que existen, proporcionando una educación efectiva y eficaz tras este modelo.

En la Conferencia Gubernamental convocada por UNESCO sobre “La educación inclusiva”, se destaca que:

El camino hacia el futuro es ofrecer estas respuestas dentro del contexto de una oferta general de educación. Ahora bien, tal y como se señala en la definición de inclusión que antes hemos mencionado, los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (2008).

En relación a la gestión de los establecimientos, La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) establece que la gestión escolar contribuiría a que las escuelas atiendan las NEE de forma significativa brindando la importancia que se debe junto con las capacitaciones pertinentes a la comunidad en general y en específico a los docentes, esto se realizaría por medio de la reasignación de recursos pedagógicos, diversificando las opciones educativas y poniendo atención en las relaciones escolares entre las y los estudiantes sin dejar afuera el contacto y la difusión necesaria para la familia. En definitiva la cooperación de los actores educativos para brindar y diversificar las estrategias educativas es inminente para una efectiva gestión escolar.

Complementando lo anterior Ainscow (2004), menciona que los establecimientos educacionales son parte de la “palanca de cambios” en la educación inclusiva, también se destaca la fuerte influencia que debe tener el gobierno de cada país para impulsar las nuevas

miradas que se hacen surgentes a las necesidades sociales de los individuos que forman parte de ella, con esto nos referimos al orden preestablecido que los agentes educativos (establecimientos educacionales, docentes, estudiantes, asistentes de la educación, entidades gubernamentales educativas) por medio de políticas públicas deben apuntar a la inclusión, ofreciendo mejores respuestas pedagógicas al sistema educacional.

Para desarrollar una definición de inclusión Ainscow (2008) establece cuatro elementos, los cuales orientan las acciones políticas para que éstas sean coherentes con ella:

- i. La inclusión debe ser un proceso constante, esta busca mejores estrategias para responder a la diversidad de estudiantes.
- ii. La inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barrera.
- iii. La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes
- iv. La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro.

## **B. Cultura, políticas y prácticas para la inclusión educativa.**

Desde el ámbito pedagógico la inclusión se reconoce como un facilitador para la participación activa de todos los educandos, ocupándose de la diversidad existente dentro de un grupo establecido, considerando sus orígenes, etnia, género, experiencias, conocimientos, capacidades y habilidades presentes en cada uno de ellos.

Una de las principales características de los centros educativos es que están en un constante cambio, los cuales pueden ser el resultado de un plan de mejora ante la diversidad o bien por factores externos o internos que influyen indudablemente en el desarrollo de las gestiones educativas; siendo algunos de estos cambios, unos posibles contribuyentes de la inclusión.

Estos cambios no solo están relacionados con el grupo estudiantil, sino que con toda la población perteneciente a los centros educativos, convergiendo en la tarea de fomentar el aprendizaje y la participación de todo el universo educativo: los estudiantes y sus familias, el personal, el equipo directivo, y otros miembros de la comunidad.

Booth y Ainscow (2015) determinan que las transformaciones de los centros escolares serán de carácter inclusivo cuando éstas se basen en valores inclusivos establecidos en cada contexto, de manera conjunta y colaborativa, donde algunos de estos valores corresponden al respeto de la diversidad, participación conjunta, trabajo en comunidad, igualdad de oportunidades y derechos y prácticas no violentas, etc.

Uno de los déficit más presentes en la educación inclusiva ha sido la eliminación de barreras en el desarrollo del aprendizaje, es por esto, que comprender qué es una barrera resulta imperativo para identificarla y posteriormente, disminuirla.

El concepto de “barreras” hace referencia a la falta de recursos, de experiencia, la existencia de un programa de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas que pudieran limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados estudiantes (López, 2012).

Para llevar a la práctica las actitudes inclusivas es necesario identificar cuáles son las barreras que puedan estar interfiriendo en el quehacer pedagógico, dentro del área de educación especial, muchas veces estas barreras son utilizadas en favor a la segregación y no a la inclusión. Tal como lo menciona el estudio de Florian y Black-Hawkins:

Se concluye que las diferencias hechas dentro del aula – por ejemplo, el caso de los alumnos a los que se les pide que realicen actividades más sencillas o se les da menos trabajo, o bien reciben la ayuda de un auxiliar docente– ocasiona que los alumnos perciban a estos últimos como diferentes (2010).

Como apoyo para la disminución de barreras en el proceso de aprendizaje, Booth y Ainscow (2015) ponen a disposición el Index en su tercera edición denominada “Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación de los centros escolares”, el cual nos entrega una serie de herramientas de auto-evaluación para que cada centro pueda identificar de manera autónoma cuales son las actitudes que contribuyen a un plan inclusivo, además de correlacionar la cultura, política y prácticas inclusivas.

A continuación pasamos a detallar la definición de los conceptos de cultura, políticas y prácticas inclusivas extraídas desde INDEX (2015).

- **Cultura Inclusiva**, se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela (Booth y Ainscow, 2015).

- **Políticas inclusivas**, tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras

administrativas. Por lo tanto, las políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo (Booth y Ainscow, 2015).

- **Prácticas inclusivas**, se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. En definitiva, las prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende, convirtiéndose el profesor en actor principal de estos procesos (Booth y Ainscow, 2015).

### **C. Educación Inclusiva y sus desafíos:**

Los desafíos que conllevan la inclusión tienen que ver con la deconstrucción de los sistemas que hasta hoy funcionan a nivel educativo en varios países y que se caracterizan por ser lineales, poco dinámicos y homogéneos.

La educación 2030 menciona que se debe:

Garantizar la equidad y la inclusión en la educación y mediante ella, y hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso a la educación, la participación en ella, su continuidad y su finalización, así como en los resultados del aprendizaje. Deberá asegurarse una educación inclusiva para todos mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos y hagan frente a las múltiples formas de discriminación y a las situaciones, incluidas las emergencias, que impiden la realización del derecho a la educación. Habida cuenta de que la igualdad de género es otro aspecto clave del



ODS4-Educación 2030, en esta agenda se presta especial atención a la discriminación por motivos de género y a los grupos vulnerables, y se procura velar por que nadie quede rezagado. Una meta relativa a la educación nunca deberá considerarse cumplida mientras no haya sido alcanzada por todos (2015).

Según Ainscow (2004) la inclusión debería ser parte de los derechos básicos humanos y un fundamento necesario para una sociedad más justa, siendo este el enunciado principal para dar avance a los desafíos que hoy la inclusión pone desde el escenario más individual que corresponde a los aprendices y miembros de todas los establecimientos educacionales que existan, Dejando atrás por completo aquella concepción homogeneizadora que se tiene de cada grupo de estudiante y comprendiendo a la diversidad como una parte esencial de los actores educativos involucrados.

Los docentes hoy se encuentran en un plano lleno de incertidumbres e inestabilidad, ya que las gestiones políticas aún no se han encargado de dar respuestas a la necesidad urgente de ser preparados e informados sobre los cambios que existen en progreso a abordar la inclusión. Como propuesta la educación 2030 establece que:

De aquí a dicho año, se debería aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (2015).

Bajo lo dicho se menciona que los profesores son uno de elementos más significativos e influyentes para llegar a las proyecciones que se tienen para la inclusión en la educación existiendo gran ambigüedad en la formación profesional que posee cada uno de ellos, viéndose reflejado significativamente en las brechas de la equidad en la educación, siendo necesario asegurar su autonomía, motivación, además de la contratación y remuneración deben ser adecuadas a los derechos socio-económicos y políticos, sin olvidar la importancia de recibir apoyo y sustentabilidad por parte de la administración de los establecimientos, capacitándose

para la flexibilidad de sus prácticas en favor a cubrir cada necesidad que exista en las aulas de clases.

Resulta importante mencionar que la internalización de un pensamiento y cultura inclusiva de la comunidad educativa y la preparación de los docentes forman parte esencial para generar prácticas inclusivas mirando hacia el cambio, sin embargo nada de estas alusiones se podrían ejecutar si los agentes administrativos dentro de la escuela no se encargan de incentivar el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad, alineando todo los modelos que significan la transición hacia una nueva escuela inclusiva.

Por último, otra de las observaciones donde se ha puesto hincapié para la inclusión educativa es abarcar las prácticas inclusivas desde la primera infancia, realizando una labor de internalización de la diversidad y cambios en las nuevas generaciones desde el uso de habilidades cognitivas para el aprendizaje de los nuevos conocimientos que deben abordar, y así mismo enfocar el proceso desde distintos principios de aprendizajes que se acomoden a cada realidad educativa. Es por ello que Rosa Blanco en la *Equidad e Inclusión social* expresa lo siguiente:

Las bases de una mayor igualdad se sientan en la primera infancia. Hay suficientes evidencias respecto de los beneficios que tiene la educación en los primeros años de vida para el desarrollo humano, y sus efectos preventivos y de equiparación de oportunidades. En América Latina existe una mayor conciencia sobre la importancia de la educación de la primera infancia que se refleja en un mayor desarrollo de políticas y en el aumento de la cobertura, aunque hay problemas de desigualdad en el acceso que afecta a los niños y niñas de medios socioeconómicos más desfavorecidos, del sector rural, de pueblos originarios o con discapacidad (2006)

#### **D. Inclusión en el contexto chileno.**

En las últimas décadas, en América latina y en Chile se ha visualizado la desigualdad y exclusión que produce la pobreza y los sistemas ambiguos de clasificación de clases sociales, estableciendo necesidades en el ámbito educativo que la inclusión promete como desafío cubrir, Marta Infante (2010) dice:

El concepto de inclusión ha adquirido un énfasis especial durante los últimos años en el contexto educativo latinoamericano y particularmente el chileno, visibilizándose en ámbitos como políticas públicas y acciones gubernamentales. Esta representación del concepto de inclusión regula no sólo las prácticas educacionales (enseñanza, metodología, currículum, entre otras) sino las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades pedagógicas.

Lo dicho anteriormente refleja una de las prioridades para construir cambios inclusivos a nivel social, especificando que debe considerarse todos los elementos funcionales en el sistema educativo. Entre los cambios de pensamiento que se deben generar uno de aquellos debe estar apuntando a los futuros docentes que saldrán a abordar modalidades nuevas adoptadas desde la inclusión, poniendo foco a la formación de pre-grado que tengan los docentes y los cambios de mirada que se deben ejecutar desde este ámbito.

MINEDUC, en 2015 crea la Ley Carrera Docente, la cual norma los requisitos que deben cumplir los centros de educación superior para garantizar que la formación inicial de los docentes sea adecuada y atienda a la contingencia educativa. Para esto, se crean tres apartados:

1. Requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía.
2. Acreditación obligatoria.
3. Condiciones para la calidad de la formación inicial.

En Chile la realidad con respecto a la inclusión se encuentra en un estado de avance continuo y relativo en el tiempo. Tal y como se menciona anteriormente los cambios no pueden surgir de forma espontánea. Por consiguiente, es importante señalar que una de las normativas que incorpora esta nueva mirada educativa es la LGE, en la cual se afirma que:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (2009).

En relación al progreso de la educación inclusiva se promulga la Ley de Inclusión Escolar (2015), la cual promueve la diversidad de procesos de los distintos ámbitos educativos, desde las diferentes realidades culturales, religioso-social y las variaciones que puedan existir en los Proyectos Educativos Institucionales. Se exige flexibilidad en los sistemas para la adecuación del proceso a la diversidad según los contextos educativos. Por consiguiente, desde la inclusión e integración se propende eliminar toda barrera de discriminación arbitraria que impida el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Por último, la situación que demarca la realidad de esta ley es la regulación del proceso de admisión de cada estudiante: eliminando la selección y el financiamiento compartido, además de prohibir el lucro de establecimientos educacionales que reciban aporte estatal: otorgando gratuidad de forma progresiva a todos estos. Como consecuencia, se amplía la cobertura educacional para todos y todas los y las estudiantes.

Como la ley anterior solo se inclina a las ideas de inclusión, existe un Decreto que lo exige dentro de la normatividad de la praxis educativa, refiriéndonos así al Decreto 83, (2015) el cual brinda una respuesta educativa a la diversidad, por medio del diseño universal para el aprendizaje, donde el/la docente reconoce y considera las variables modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias de las y los estudiantes, planificando múltiples formas de presentación y de representación de las asignaturas; considera todas las formas de comunicación y expresión de los estudiantes, desde la ejecución de los aprendizajes hasta el resultado de estos; por último deben proporcionar nuevos desafíos y estrategias en distintos niveles que se dirijan a activar los conocimientos previos, apoyar la memoria y el procesamiento de la información.

Dentro de las proyecciones educativas que presenta el estado chileno para el 2019, existe una renovación en las bases curriculares de la educación parvularia, la cual trata de entender e internalizar la inclusión como un proceso que contempla a la familia y a toda la comunidad educativa desde una visión reflexiva a reconocer las características de nuestra sociedad. Esta nueva mirada que intenta ampliar significativamente el pensamiento frente a las modalidades inclusivas desde los inicios de la escolarización, busca impulsar nuevas legislaciones que abarquen la totalidad de la educación chilena en torno a un nuevo modelo educativo inclusivo.

MINEDUC (2018), haciendo uso de las facultades que le otorga la Ley General de Educación, ha elaborado una nueva versión de Bases Curriculares de la Educación Parvularia. La formulación de esta nueva versión conserva parte de las definiciones, conceptos curriculares y principios estructurales que orientaron el primer currículum nacional para el nivel de Educación Parvularia, y destaca elementos que responden a nuevos requerimientos y énfasis de formación para la primera infancia, tales como la inclusión social, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros.

Dicho lo anterior se ponen en evidencia las medidas que se vienen tomando con anterioridad acerca de cómo deben ser los nuevos lineamientos educativos que compensan los grandes vacíos en el sistema escolar con respecto a cómo se abordan las desigualdades sociales desde los aprendizajes y de la educación en sí. Los países desarrollados ya optaron por poner el énfasis en la inclusión social y educativa. Chile no se queda atrás en su sub-desarrollo, siendo este un tema que genera gran impacto en las escuelas por medio de las normativas y leyes que avanzan a un enfoque inclusivo tomando medidas más decisivas con potencia año a año.

### **E. Actitud docente hacia la Inclusión.**

Resulta pertinente mencionar la importancia de la actitud que mantiene el profesorado frente al proceso de inclusión que se pretende generar en los establecimientos educacionales, siendo el docente quien cumple el rol fundamental en lo que respecta a los procesos educativos.

La relación existente entre las actitudes y la inclusión González, F. y otros (2014) señalan que:

En el contexto escolar se ha encontrado que las actitudes son predictores de la inclusión educativa y de la atención a la diversidad, e influye en la construcción del conocimiento del profesorado acerca de los alumnos, la enseñanza y su propia práctica docente, configurándose de este modo como un aspecto clave en las expectativas que desarrollan en torno a los estudiantes y sus aprendizajes, y que al mismo tiempo se relacionan con el rendimiento académico del estudiantado.

Según el artículo “Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa”, se entiende por actitud un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Granada. M, Pomés.M, Sanhueza.S. 2013).

Asimismo Chinner (2011) la define como “predisposición que afecta consistentemente la respuesta de las personas hacia determinados objetos o situaciones, y considera la percepción como la interpretación personal de la información disponible sobre un determinado dato o fenómeno”.

Según lo mencionado por Beltrán (1998) la actitud representa una posición del pensamiento que se interpreta en el pensar, actuar y reaccionar ante una orientación establecida. La actitud se compone de tres dimensiones las cuales son: la cognoscitiva, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo; la afectiva que implica sentimientos a favor o en contra de algo; la conducta referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera.

Siguiendo la idea del artículo “Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa”(2013) la actitud de los docentes corresponde a uno de los principios básicos en la proyección de la inclusión educativa, donde dichos actores deben facilitar la implementación y la participación de todos/as de los/las estudiantes, en caso contrario, si no existe la disposición necesaria por parte del profesorado, estos vacíos podrían generar una barrera dentro del aprendizaje de los/as estudiantes y en la comunidad escolar.

Basándonos en el artículo “Desafío de la Formación Docente: inclusión educativa” de Marta Infante (2010), podemos señalar que:

La formación docente de pre-grado es trascendental en la actitud del profesorado debido a que el curriculum que establecen las universidades aún no apuntan a la variación, ni a los múltiples significados que tiene la inclusión educativa. El estado chileno se ha encargado de generar políticas compensatorias que sean capaces de promover el reconocimiento y la valoración a la diversidad, con el fin de que estas lleguen a las comunidades educativas inclusivas.

Los docentes deben ser capaces de diversificar su enseñanza bajo la variable de contextos de aprendizajes existentes, según estudios chilenos respaldados por el MINEDUC (2007) la diversidad estudiantil ha ido en aumento, destacando que las NEE se han incrementado y que la ascendencia indígena junto con la inmigración ha crecido notablemente en la población chilena.

Señalando lo dicho por Tenorio (2007) actualmente la actitud docente no solo se basa en su formación de pre-grado, sino que también está influenciada por el contexto educativo en el cual ejerce su rol, evidenciando la falta de herramientas actitudinales que hoy el profesorado presenta, las cuales derivan a una barrera en el aprendizaje y en la formación de una comunidad inclusiva.

Según Infante y Matus (2009) el currículum de educación superior aún implementa metodologías y didácticas que se centran en el aprendizaje de un escolar perteneciente a la educación regular, aludiendo a la homogeneización de la educación en los establecimientos educacionales, alejándose así significativamente de los modelos inclusivos que pretenden introducirse en los proyectos y sistemas educativos escolares.

Así mismo, estudios recogen como las actitudes del profesorado dependen en cierta medida de variables como la edad, género, título profesional, nivel educativo, años de experiencia y formación continua. Además de otras investigaciones que muestran el tipo de actitud depende de las características de los estudiantes, de la disponibilidad de recursos, del apoyo y el tiempo disponible así como de la formación docente y capacitación que tienen los maestros para enseñar a la diversidad de estudiantes (Garzón y otros, 2016).

Para finalizar, en Chile se promulga en el año 2015 la nueva Ley de Carrera Docente, siendo la que alinea las mejoras y el acompañamiento desde el inicio de su formación al profesorado en base a la Ley de Inclusión Educativa, entre estas promulga una serie de condiciones básicas y actitudes que los docentes deben adquirir, replanteando el enfoque del currículum nacional docente actual. Es por esto que el desafío está en mejorar los programas de formación de profesores, a partir de sus propias necesidades docentes y su actitud hacia la inclusión educativa (González, F. y otros, 2014).



# **CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **A. Tipo del Estudio.**

Esta investigación se realiza bajo el paradigma positivista, de tipo cuantitativo, ya que los objetivos persiguen la cuantificación de los hechos (Soler, 2009). Se muestra como una investigación básica, cuyo propósito es abordar mayores conocimientos frente a las actitudes y las necesidades formativas de los docentes, respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro colegios particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana.

### **B. Diseño de la Investigación.**

El diseño investigativo que se utiliza es descriptiva de tipo Survey, según Cossio, M (2015) se trata de una técnica que procura determinar prácticas presentes u opiniones de una población en específica. Además de no experimental y transversal – transeccional, lo que quiere decir que estudian en un mismo momento distintos individuos, los cuales representan diferentes etapas del desarrollo (Bisquerra, 1989). Según Hernández (2006) la investigación descriptiva mide, evalúa y/o recolecta datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, es decir se mide, recolecta información, sobre cada una de ellas. Únicamente pretendiendo medir de manera conjunta e independiente sobre los conceptos o variables a las que nos referimos (Cultura, Políticas y Prácticas).

### **C. Universo, Población y Muestra.**

Nuestro universo corresponde al total de docentes y profesionales que prestan algún servicio educacional relacionado a la docencia, siendo estos Educadores Diferencial, Educadores de Párvulo, Profesores de educación Básica y/o Media y Asistentes de la Educación que prestan servicios educacionales en cuatro establecimientos particulares subvencionados ubicados en la Región Metropolitana, esto es 188.

La Muestra es intencional y fue calculada al 95% con un margen de error del 5% (1.96) lo que supone un total de 175.

#### **D. Técnicas de Recolección de Datos.**

La técnica que se realizó para esta investigación fue la encuesta y el instrumento de recolección fue un Cuestionario de Escala tipo Likert (Hernández y otros, 2014). El cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa CEFI-R de los autores González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz, B. y Poy, R. (2014) reformulado y actualizado del cuestionario CEFI (Gonzalez--Gil, Martin--Pastor, Flores, Jenaro, Poy, Gomez--Vela y Caballo, 2011), Adaptado en su lenguaje en Chile y sometido a validación de Juicio de Expertos por Núñez-Bobadilla, F., Rodríguez- Macayo, E., Zambrano-Rojas, A. en su estudio Actitud y Necesidades Formativas frente a la Inclusión de Docentes de la Provincia de Talca (2017)

El cuestionario está formado por 19 ítems que se agrupan en 4 Factores pertenecientes a las tres dimensiones del Index for Inclusion: culturas, políticas y prácticas.

En la tabla 1 se presentan dichas dimensiones con los factores correspondientes del cuestionario. Se indica entre paréntesis el número de ítems relacionado con cada factor. El formato de respuesta es tipo Likert con 4 opciones (desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo).

**Tabla 1 . Dimensiones y Factores**

<b><i>DIMENSION</i></b>	<b><i>Factores</i></b>
<i>CREAR CULTURAS</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Concepción de la diversidad (5 ítems)</li><li>➤ Participación en la comunidad (5 ítems)</li></ul>
<i>GENERAR POLITICAS</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Apoyos (4 ítems)</li></ul>
<i>DESARROLLAR PRÁCTICAS</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Metodología (5 ítems)</li></ul>

El procedimiento que se llevó a cabo durante tres meses, en donde el primer mes constó de un análisis del instrumento que se nos proporciona, donde se decide reutilizar el cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa CEFI-R.

Luego, en el mes dos, se identifica y selecciona el universo y población a analizar en el estudio, se redacta un escrito tipo carta, el cual es enviado a los establecimientos solicitando su colaboración en el proceso investigativo.

Por último en el tercer mes se realizan los análisis de los cuestionarios, tabulación de los datos en plantilla Excel, y conclusiones basadas en los resultados obtenidos.

La aplicación fue de tipo tradicional, es decir una vez autorizado por los directores de los establecimientos particulares-subvencionados correspondientes a la región metropolitana, se efectúa a organizar la administración del cuestionario de escala tipo Likert. Cada docente y asistente de la educación de forma voluntaria leyó y firmó dos consentimientos informados, para luego responder el cuestionario. Cabe destacar que a cada uno de los participantes se le garantizó la confiabilidad, anonimato y el uso exclusivo de la información recolectada para fines investigativos. Una vez reunidos los 180 cuestionarios se inicia el proceso de foliación del instrumento recopilado, para luego proceder en la tabulación de los datos. Para la tabulación de los datos, se crea una plantilla Excel, la cual contiene información de las variables edad, género, título profesional, nivel educativo y años de experiencia.

#### **E. Estadísticas para el análisis descriptivo de los datos**

Las distribuciones de variables se analizarán mediante distribución de frecuencia absoluta y distribución de porcentajes.

De igual manera, los datos serán analizados a partir de medidas de tendencia central y medidas de dispersión, tales como, Promedio y Desviación Estándar. Lo anterior apoyado de figuras y tablas según el caso.

# **CAPITULO IV: ANALISIS DE RESULTADOS**

## **Introducción**

A modo de introducción cabe mencionar que el total de los cuestionarios respondidos presentan un promedio general de 3.2. Analizando los promedios de cada dimensión se

observa que, la dimensión "Generar Políticas" se encuentra levemente por sobre el promedio con un 3.3. Con respecto a la dimensión "Desarrollar Prácticas" se encuentra por debajo del promedio general con un 3.0. Finalmente la dimensión "Crear Culturas" se encuentra dentro del promedio general (3.2).

**Tabla 2. Dimensión, Promedio y Desviación Estándar**

<i>DIMENSION</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>
<i>CREAR CULTURAS</i>	3,2	0,75
<i>GENERAR POLITCAS</i>	3,3	0,89
<i>DESARROLLAR PRÁCTICAS</i>	3,0	0,85
<i>TOTAL</i>	3,2	0,8

**A. Descripción de resultados a partir información sociodemográfica.**

**Tabla 3. Variable/categoría, Frecuencia, Promedio y Porcentaje**

<i>Variable /Categorías</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>X</i>	<i>Porcentaje</i>
➤ <b><i>Género</i></b>			
<i>Femenino</i>	115	1,56	64,2
<i>Masculino</i>	64	2,80	35,8
<b><i>Sumatoria</i></b>	<b>179</b>	<b>2,80</b>	<b>100,0</b>
➤ <b><i>Edad</i></b>			
<i>Menor de 30</i>	52	0,3	28,9
<i>Entre 30 y 40</i>	66	0,4	36,7
<i>Entre 41 y 50</i>	25	0,1	13,9
<i>Mayor a 50</i>	37	0,2	20,6
<b><i>Sumatoria</i></b>	<b>180</b>	<b>1,0</b>	<b>100,0</b>
➤ <b><i>Título Profesional</i></b>			
<i>Educadora de Párvulos</i>	8	22,4	4,5
<i>Profesora Ed Básica</i>	38	4,7	21,2

<i>Profesora Ed. Media</i>	75	2,4	41,9
<i>Educador Diferencial</i>	19	9,4	10,6
<i>Asistente Prof. Educación</i>	13	13,8	7,3
<i>Dos o más títulos.</i>	26	6,9	14,5
<b>Sumatoria</b>	<b>179</b>	<b>59,5</b>	<b>100</b>
<b>➤ Nivel Educativo</b>			
<i>Ed. Parvularia</i>	8	22,3	4,5
<i>Ed. Básica</i>	47	3,8	26,4
<i>Ed. Media</i>	73	2,4	41,0
<i>Dos o más niveles educativos</i>	50	3,6	28,1
<b>Sumatoria</b>	<b>178</b>	<b>32,0</b>	<b>100,0</b>
<b>➤ Años de Experiencia</b>			
<i>0 a 5 años</i>	49	3,4	29,3
<i>6 a 10 años</i>	42	4,0	25,1
<i>11 a 15 años</i>	23	7,3	13,8
<i>16 a 20 años</i>	16	10,4	9,6
<i>Mayor a 20 años</i>	37	4,5	22
<b>Sumatoria</b>	<b>167</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

## B. Análisis de tabla de datos

### ➤ Variable Género:

Del total de cuestionarios recibidos, 115 corresponden a género femenino lo que equivale a un 64,2 % de la muestra. Por otro lado 64 corresponden a género masculino lo que da cuenta de un 35% de la muestra.

➤ **Variable Edad:**

Atendiendo a la variable Edad, del total de cuestionarios respondidos la categoría "entre 30 y 40" presenta la mayor frecuencia con 66 cuestionarios equivalentes al 36,7 %, siendo ésta la categoría con mayor porcentaje. Con respecto a la categoría "entre 41 y 50" se refleja 25 cuestionarios correspondientes a un 13,9% siendo la categoría porcentualmente más baja. La categoría "menor de 30" presenta 52 cuestionarios con un porcentaje de 28,9 y finalmente la categoría "mayor a 50" con 37 cuestionarios y un porcentaje del 20,6%.

➤ **Variable Título Profesional:**

En relación a la variable título profesional, del total de los cuestionarios respondidos la categoría "Profesor/a Ed. Media presenta la mayor frecuencia con 75 cuestionarios, representando al 41,9 % siendo esta la categoría con mayor porcentaje. Con respecto a la categoría de "Educadora de Párvulos" con una frecuencia de 8, equivalente al 4,5% de los cuestionarios respondidos, siendo este el de menor porcentaje y frecuencia. La categoría de Profesor/a Ed. Básica presenta 38 de los cuestionarios respondidos, con un 21,2%. En relación a la categoría de "Educadora Diferencial" la frecuencia de cuestionarios respondidos es de 19 y su porcentaje de 10,6%. La categoría de "Asistente Prof. Educación" corresponde a 13 cuestionarios respondidos con un porcentaje de 7,3%. Finalmente la categoría de "Dos o más títulos" presenta una frecuencia de 26 y su porcentaje de 14,5%.

➤ **Variable Nivel Educativo:**

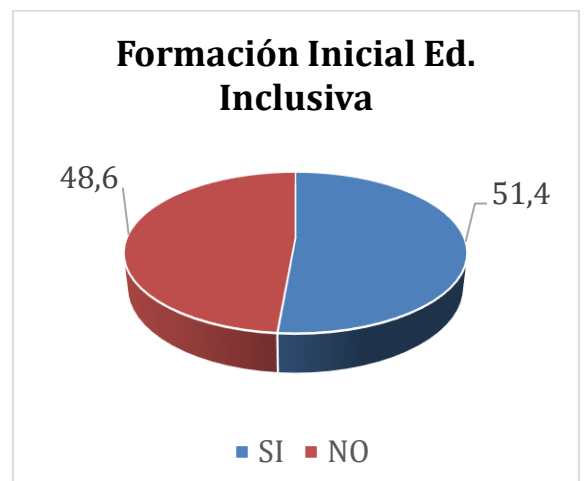


Con respecto a la variable de nivel educativo de desempeño, según la totalidad de cuestionarios respondidos la categoría " Educación Media" presenta la mayor frecuencia con 73 cuestionarios, los cuales representan porcentualmente al 41% correspondiendo a la categoría con mayor concurrencia. Con respecto a la categoría de "Educación Parvularia" presenta el menor porcentaje siendo este equivalente a 4,5% con una frecuencia de 8 cuestionarios. En relación a la categoría de " Dos o más niveles educativos" presenta una frecuencia de 50 cuestionarios con un porcentaje de 28,1%; finalmente la categoría "Educación Básica" con una frecuencia de 47 cuestionarios equivalentes a un porcentaje de 26,4%.

➤ **Variable Años de Experiencia:**

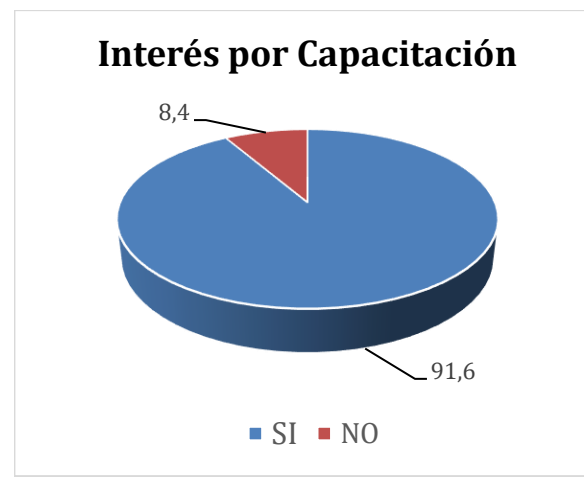
Para terminar, la variable de "años de experiencia", tiene una totalidad de 167 cuestionarios respondidos de las cuales la más alta se ve reflejada en la categoría "0 a 5 años de experiencia" teniendo frecuencia de 49 instrumentos siendo su porcentaje 29,3%. Con respecto a la categoría que se encuentra en el nivel más descendido está " 16 a 20 años" con un total de 16 cuestionarios contestados correspondientes a un 9,6%. En relación a la categoría " de 6 a 10 años" su frecuencia es 42 equivalente a un 25,1%. Le sigue la categoría "mayor a 20 años" con una frecuencia de 37 cuestionarios respondidos y reflejados con un 22 % y por último se encuentra la categoría " de 11 a 15 años" con 16 cuestionarios respondidos y con un 13,8%.

Respecto a los datos obtenidos en cuanto a la formación inicial, se arroja que un 51,4% de los encuestados manifiesta que sí contó con una formación de pregrado que brindara herramientas para la diversificación de los aprendizajes, siendo esta una frecuencia de 92 de un total de 179 respuestas. Por otra parte, un porcentaje de 48,6 encuestados, afirma no haber contado con esta herramienta durante su formación inicial, correspondiendo a una frecuencia de 87 respuestas no.



Referido a la formación continua frente a la inclusión, la respuesta con más frecuencia es 126 de una sumatoria de 180, correspondiente a un sí, lo que equivale a que un 70% de los encuestados afirma que la formación continua ha sido un apoyo frente a la diversidad de necesidades. Por otro lado, una frecuencia de 54 encuestados, representando un 30% de la muestra, declara que la formación continua no ha significado un apoyo para atender la diversidad de aprendizajes.

En cuanto al interés por la capacitación, un porcentaje de 91,6% afirma presentar interés por la capacitación para la diversificación de aprendizajes, correspondiente a una frecuencia de 163 de un total de 178 respuestas. Sin embargo, un total de 15 respuestas, arrojan que no existe interés por dicha capacitación, representando un 8,4% de la muestra.



### **C. Descripción de los resultados según las variables independientes y sus categorías.**

➤ Variable Género:

Tabla 4. Variable Género

Reactivo	femenino		Masculino		X GENERAL		
	X	DS	X	DS	X	DS	
1	3,5	0,72	3,3	0,78	3,4	0,75	C U L T U R A
2	2,8	0,82	2,8	0,83	2,8	0,83	
3	1,7	0,93	1,7	0,87	1,7	0,90	
4	2,8	0,81	2,8	0,73	2,8	0,77	
5	2,6	1,15	2,3	1,10	2,5	1,12	
15	3,7	0,73	3,6	0,75	3,6	0,74	
16	3,8	0,51	3,6	0,69	3,7	0,60	
17	3,8	0,58	3,6	0,75	3,7	0,66	
18	3,9	0,55	3,8	0,57	3,9	0,56	
19	3,8	0,53	3,7	0,69	3,7	0,61	
X	3,2		3,1		3,2		
DS		0,73		0,78		0,76	
11	3,6	0,80	3,5	0,69	3,6	0,74	P O L I T I C A
12	3,6	0,73	3,5	0,80	3,5	0,76	
13	3,0	1,07	2,3	0,97	2,7	1,02	
14	3,4	0,84	2,9	0,99	3,1	0,91	
X	3,4		3,0		3,2		
DS		0,15		0,14		0,10	
6	3,0	0,91	2,6	0,73	2,8	0,82	P R A C T I C A S
7	3,0	0,86	2,7	0,80	2,8	0,83	
8	3,1	0,91	2,8	0,88	3,0	0,90	
9	3,0	0,91	2,7	0,79	2,9	0,85	
10	3,5	0,73	3,1	0,67	3,3	0,70	
X	3,1		2,8		2,9		
DS		0,9		0,8		0,82	
	3,3	0,6	3,0	0,6	3,1	0,57	

De acuerdo al rango de genero el reactivo 18 obtiene un mayor promedio en relación al promedio general (3,2), correspondiente a un 3,9 del total del análisis, que establece que *“Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo“*. El cual corresponde a el factor 4 *“Participación en la comunidad”*, donde podemos decir que existe un trabajo colaborativo entre los establecimientos y el resto de la comunidad en base al uso de recursos que ofrece el entorno, este factor corresponde a la dimensión *“Crear culturas inclusivas”*.

En el contrario el promedio más bajo con una puntuación de 1.7 es el reactivo 3 *“Debemos escolarizar estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una*

*discapacidad en establecimientos regulares cuando tengamos la formación adecuada para ello.*” Perteneciente al factor 1, “ *Concepción de la diversidad*” podemos decir que no existe una valoración sobre el concepto de diversidad ni del lugar y forma en que se lleva a cabo la escolarización y la interpretación individual de la educación inclusiva, el cual pertenece a la dimensión “ *Crear Culturas Inclusivas*”.

En relación a los resultados de desviación estándar, cabe señalar que existen dos reactivos, el número 5 que afirma “*Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo estudiantes con necesidades educativas especiales en mi clase*”, correspondiente al factor 1 “ *Concepción a la Diversidad*” de la dimensión “ *Crear Culturas Inclusivas*” y el número 13 “*La función del profesional de apoyo es trabajar con todo el estudiantado de mi sala de clases*”, correspondiente al factor 4 “ *Participación de la Comunidad*” perteneciente a la dimensión “*Crear Culturas Inclusivas*” presentan una dispersión significativa con respecto al promedio, siendo estas de 1,12 y 1,02 respectivamente. Por el contrario el reactivo que presenta una menor dispersión es el reactivo N° 18 que afirma “*Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo*” del factor 4 “*Participación de la Comunidad*” de la dimensión “*Cultura*” con una desviación estándar de 0,56.

Si consideramos el análisis del comportamiento de las categorías que compone la variable “*Género*” en relación al cuestionario, cabe destacar que la categoría “*Femenino*” presenta un promedio de 3,3 encontrándose levemente por sobre el promedio general (3,2). Mientras la categoría “*Masculino*” califica con un promedio de 3,0 encontrándose bajo el promedio general (3,2).

Con respecto al comportamiento de la variable con sus factores, es posible mencionar que el factor 4 “*Participación de la Comunidad*” obtiene un promedio de 3,7, estando así significativamente por sobre el promedio general (3,2), mientras que el factor 1 “*Concepción de la Diversidad*” obtiene un promedio de 2,6, estando así significativamente por debajo del promedio (3,2), siendo ambos correspondientes a la dimensión “*Crear Culturas Inclusivas*”. Los factores 2 “*Metodologías*” correspondiente a la dimensión “*Desarrollar Practicas*

Inclusivas” tiene un promedio de 2,9, y el factor 3 “Apoyos” de la dimensión “Generar Políticas Inclusivas” obtiene un promedio de 3,2.

Al analizar el comportamiento de la variable en relación a las dimensiones, “Crear cultura inclusiva y “Generar Políticas Inclusivas” presentan un promedio de 3,2, situándose así en el promedio general (3,2). Mientras que la dimensión “Desarrollar Practicas Inclusivas” obtiene un promedio de 2.9, manifestándose significativamente por debajo al promedio general.

➤ **Variable Edad:**

**Tabla 5. Variable Edad**

Reactivo	Menores 30 años		Entre 30 y 40 años		Entre 41 y 50 años		Mayor a 50		X GENERAL		
	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	
1	3,6	0,63	3,6	0,6	3,12	1,0	3,1	0,8	3,3	0,78	C U L T U R A
2	2,8	0,83	2,8	0,8	2,7	0,9	2,6	0,8	2,7	0,84	
3	1,6	0,89	1,7	0,9	2,0	1,0	1,5	0,9	1,7	0,91	
4	3,0	0,78	2,8	0,8	2,8	0,8	2,7	0,7	2,8	0,77	
5	2,8	1,08	2,4	1,2	2,7	1,0	2,2	1,1	2,5	1,10	
15	3,7	0,49	3,8	0,6	3,5	1,0	3,4	1,0	3,6	0,78	
16	3,8	0,48	3,9	0,8	3,5	0,8	3,5	0,8	3,7	0,74	
17	3,8	0,51	3,8	0,9	3,6	1,0	3,6	0,8	3,7	0,81	
18	4,0	0,19	4,0	0,8	3,6	1,0	3,8	0,8	3,8	0,69	
19	3,8	0,41	3,8	1,2	3,5	0,9	3,7	0,7	3,7	0,81	
X	3,3		3,3		3,1		3,0		3,2		
DS		0,63		0,90		0,94		0,85		0,83	
11	3,8	0,61	3,8	0,5	3,2	1,0	3,3	1,0	3,5	0,76	P O L I T I C A
12	3,6	0,71	3,7	0,6	3,3	0,7	3,3	1,0	3,5	0,76	
13	3,0	1,08	3,0	1,0	2,4	1,0	2,3	1,1	2,7	1,06	
14	3,4	0,82	3,4	0,8	3,0	1,0	2,7	1,1	3,1	0,91	
X	3,4		3,5		3,0		2,9		3,2		
DS		0,21		0,22		0,14		0,07		0,14	
6	3,2	0,79	2,9	0,8	2,7	0,8	2,4	1,0	2,8	0,83	P R A C T I C A S
7	3,1	0,75	2,9	0,7	2,8	0,7	2,5	0,8	2,8	0,75	
8	3,2	0,88	2,9	0,9	2,7	0,9	3,0	0,8	3,0	0,89	
9	3,2	0,89	2,9	0,8	2,8	1,0	2,8	0,8	2,9	0,87	
10	3,5	0,64	3,4	0,7	3,1	1,0	3,2	0,7	3,3	0,75	
X	3,2		3,0		2,8		2,8		3,0		
DS		0,8		0,8		0,9		0,8		0,8	
	3,3	0,54	3,2	0,6	3,0	0,6	2,9	0,6	3,1	0,6	

De acuerdo al rango etario el reactivo 18 obtiene un mayor promedio correspondiente a un 3,8 del total del análisis, que establece que *“Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo”*.

El cual corresponde a el factor 4 “*Participación en la comunidad*”, en donde existe un trabajo colaborativo entre los establecimientos y el resto de la comunidad en base al uso de recursos que ofrece el entorno, este factor corresponde a la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”. En el nivel más descendido se encuentra el reactivo número 3 promediando 1,7 en comparación al promedio general (3,2), el cual menciona que *”Debemos escolarizar estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad en establecimientos regulares cuando tengamos la formación adecuada para ello.”* correspondiente al factor 1 “Concepción a la Diversidad”, por lo que no existe una valoración sobre el concepto de diversidad ni del lugar y forma en que se lleva a cabo la escolarización y la interpretación individual de la educación inclusiva, el cual pertenece a la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”.

En relación a los resultados de desviación estándar, cabe señalar que existen dos reactivos que presentan una dispersión significativa, el número 5 (1,10) que afirma *“Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo estudiantes con necesidades educativas especiales en mi clase”*, correspondiente al factor 1 “Concepción a la diversidad” de la dimensión “Crear Culturas Inclusivas” y el número 13 (1,06) *“La función del profesional de apoyo es trabajar con todo el estudiantado de mi sala de clases”*, correspondiente al factor 4 “Participación de la comunidad” perteneciente a la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”. Por el contrario el reactivo que presenta una menor dispersión es el reactivo n° 18 (0,56), que afirma *“Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo”* del factor 4 “Participación de la Comunidad” de la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”.

Al analizar el comportamiento de las categorías que compone esta variable en relación al cuestionario, cabe destacar que las categorías “Menor a 30 años, 31 a 40 años” son las que presentan un promedio de 3,3 encontrándose levemente por sobre el promedio general (3,2). Mientras la categoría “Más de 50 años” (2.9) se sitúa significativamente bajo el promedio general.

En cuanto al compartimiento de la variable con sus factores es posible mencionar que el factor 4 “Participación de la Comunidad” obtiene un promedio de 3,7 estando

significativamente por sobre el promedio general (3,2), al contrario el factor 1 “Concepción a la Diversidad” con un promedio de 2,6, se encuentra significativamente por debajo del promedio (3,2), ambos correspondiente a la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”. Los factores 2 “Metodologías” el cual corresponde a la dimensión “Desarrollar Practicas Inclusivas” alcanza un promedio de 3,0, y el factor 3 “Apoyos” de la dimensión “Generar Políticas Inclusivas” promedia un 3,2.

Al analizar el comportamiento de la variable en relación a las dimensiones “Crear Culturas Inclusivas” y “Generar Cultivas Inclusivas” obtienen un promedio de 3,2, situándose así dentro del promedio general (3.2). Sin embargo la dimensión “Desarrollar Practicas Inclusivas” demuestra un promedio de 3,0, ubicándose por bajo el promedio general.

➤ **Variable Título Profesional:**

**Tabla 6. Variable Titulo Profesional**

Reactiv o	ED. PARVULOS		ED. BASICA		ENS. MEDIA		ED. DIFERENCIAL		A. PROF. EDUC.		DOS O MAS		X GENERAL		
	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	
1	3,4	0,74	3,4	0,79	2,9	1,01	3,9	0,2	4,0	0,0	3,3	0,69	3,5	0,58	C U L T U R A
2	2,8	0,71	2,8	0,81	2,4	0,82	3,4	0,6	3,1	0,49	2,3	0,83	2,8	0,71	
3	1,1	0,35	1,7	0,92	2,0	0,95	1,7	1,0	1,6	1,12	1,4	0,70	1,6	0,84	
4	3,0	0,53	3,1	0,70	2,6	0,81	3,0	0,58	2,9	0,64	2,6	0,90	2,9	0,69	
5	2,1	1,25	2,7	1,05	2,4	1,14	3,2	0,92	3,2	1,24	2,3	1,04	2,7	1,10	
15	4,0	0,00	3,7	0,78	3,3	1,05	3,9	0,32	3,8	0,38	3,6	0,81	3,7	0,55	
16	3,9	0,35	3,8	0,56	3,5	0,82	4,0	0,00	3,9	0,28	3,5	0,65	3,8	0,44	
17	4,0	0,00	3,8	0,56	3,5	1,04	3,9	0,23	4,0	0,00	3,6	0,76	3,8	0,43	
18	3,9	0,35	3,9	0,51	3,7	0,92	3,9	0,23	4,0	0,00	3,8	0,69	3,9	0,45	
19	3,9	0,35	3,8	0,56	3,6	0,90	3,8	0,37	3,8	0,44	3,7	0,69	3,8	0,55	
X	3,2		3,3		3,0		3,5		3,4		3,0		3,2		
DS		0,43		0,72		0,94		0,47		0,51		0,79		0,64	
11	3,9	0,35	3,7	0,73	3,4	0,85	3,8	0,69	3,9	0,28	3,4	0,80	3,7	0,62	P O L I T I C A
12	4,0	0,00	3,7	0,52	3,5	0,86	3,8	0,71	3,5	0,78	3,2	0,91	3,6	0,63	
13	2,6	0,92	3,1	0,96	2,4	1,14	3,7	0,45	3,5	0,88	2,4	0,98	3,0	0,89	
14	3,5	0,53	3,3	0,88	3,1	1,01	3,7	0,75	3,2	0,73	3,2	0,75	3,3	0,78	
X	3,5		3,5		3,1		3,8		3,5		3,0		3,4		
DS		0,38		0,20		0,14		0,13		0,27		0,10		0,20	
6	3,1	0,35	2,8	0,77	2,7	0,64	3,6	0,68	3,7	0,48	2,5	0,86	3,1	0,63	P R A C T I C A S
7	2,9	0,35	3,0	0,74	2,5	0,90	3,5	0,70	3,6	0,51	2,5	0,76	3,0	0,66	
8	3,0	0,76	3,0	0,82	2,4	0,86	3,6	0,83	3,8	0,38	3,1	0,65	3,2	0,72	
9	3,1	0,99	2,8	0,82	2,5	0,73	3,7	0,75	3,8	0,38	2,8	0,65	3,1	0,72	
10	3,9	0,35	3,3	0,73	3,1	0,78	3,6	0,84	3,8	0,38	3,1	0,74	3,5	0,64	
X	3,2		3,0		2,6		3,6		3,8		2,8		3,2		
DS		0,30		0,04		0,10		0,07		0,07		0,09		0,11	
	3,3	0,37	3,2	0,32	2,9	0,39	3,6	0,23	3,6	0,28	3,0	0,33	3,3	0,30	

De acuerdo a la variable de Título Profesional existe un reactivo que está significativamente por sobre el promedio general (3.2) siendo este el 18 (3.9) mencionando que “ *Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo*”. Perteneciente al factor de “Participación en la comunidad” de la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”, en donde este recoge información sobre el trabajo colaborativo entre los establecimientos y el resto de la comunidad, así como el uso de los recursos que ofrece el entorno. Sin embargo en el reactivo 3 obtiene el promedio más bajo de esta variable (1.6), afirma que “*Debemos escolarizar estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad en establecimientos regulares cuando tengamos la formación adecuada para ello*”. Perteneciente al factor “Concepción de la diversidad” de la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”, esta se define como la valoración personal sobre el concepto de diversidad, el lugar y la forma en que se contempla la escolarización de los estudiantes, la política educativa en la que se sustenta y en definitiva la interpretación individual de la educación inclusiva. Presenta un promedio significativamente por debajo del general (3.2), evidenciando un estado crítico en este factor.

En relación a los resultados de desviación estándar el reactivo el número 5 presenta una dispersión significativa (1,09), la cual afirma “*Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo estudiantes con necesidades educativas especiales en mi clase*”, correspondiente al factor 1 “Concepción a la diversidad” de la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”, mientras que el reactivo N° 18 obtiene una baja dispersión (0,44), afirmando que “*Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo*” del factor 4 “Participación de la Comunidad” de la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”

Si consideramos el análisis del comportamiento de las categorías que componen cada variable en relación al cuestionario, cabe destacar que las categorías “Profesor de Educación Diferencial” y “Asistentes de la Educación” presentan un promedio de 3,6 encontrándose significativamente por sobre el promedio general (3,2). Mientras la categoría “Más de un Título Profesional” califica con un promedio de 2,8 encontrándose bajo el promedio general (3,2).



Finalmente en cuanto al comportamiento de la variable con sus factores es posible mencionar que el factor 4 “Participación de la Comunidad” promedia 3,7 estando así significativamente por sobre el promedio general (3,2), al contrario el factor 1 “Concepción de la Diversidad” obtiene un promedio de 2,7, situándose significativamente por debajo del promedio general (3,2), correspondiente ambos a la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”. Los factores 2 “Metodologías” de la dimensión “Desarrollar Practicas Inclusivas” tiene un promedio de 3,1, y el factor 3 “Apoyos” propio de la dimensión “Generar Políticas Inclusivas” promedia un 3,4.

Al analizar el comportamiento de la variable en relación a las dimensiones “Generar Políticas Inclusivas” presentó un promedio de 3,4 situándose sobre el promedio general (3,2), por el contrario, “Desarrollar Prácticas Inclusivas” tuvo un promedio de 3,1 encontrándose por debajo del promedio general, finalmente, la dimensión “Crear Culturas Inclusivas” se situó en el promedio general, con un 3,2.

➤ **Variable Nivel Educativo:**

**Tabla 7. Variable Nivel Educativo**

Reactivo	ED. PARVULOS		ED. BASICA		ENS. MEDIA		MAS DE DOS		X GENERAL		
	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	
1	3,4	0,74	3,5	0,69	3,3	0,90	3,5	0,76	3,4	0,8	C U L T U R A
2	2,8	0,71	2,9	0,79	2,7	0,88	2,6	0,84	2,7	0,8	
3	1,1	0,35	1,7	0,96	1,8	0,87	1,7	0,87	1,6	0,8	
4	3,0	0,53	3,1	0,66	2,7	0,82	2,7	0,74	2,9	0,7	
5	2,1	1,25	2,8	1,04	2,3	1,16	2,7	1,10	2,5	1,1	
15	4,0	0,00	3,7	0,61	3,5	0,93	3,6	0,76	3,7	0,6	
16	3,9	0,35	3,9	0,25	3,7	0,67	3,6	0,67	3,8	0,5	
17	4,0	0,00	3,9	0,28	3,6	0,83	3,6	0,73	3,8	0,5	
18	3,9	0,35	4,0	0,15	3,8	0,70	3,8	0,67	3,9	0,5	
19	3,9	0,35	3,9	0,36	3,7	0,72	3,7	0,72	3,8	0,5	
X	3,2		3,3		3,1		3,1		3,2		
DS		0,43		0,57		0,84		0,79		0,7	
11	3,9	0,35	3,8	0,52	3,5	0,77	3,5	0,86	3,7	0,6	P O L I T I C A
12	4,0	0,00	3,7	0,67	3,5	0,77	3,4	0,83	3,7	0,6	
13	2,6	0,92	3,4	0,85	2,5	1,13	2,7	1,08	2,8	1,0	
14	3,5	0,53	3,5	0,72	3,0	1,05	3,2	0,87	3,3	0,8	
X	3,5		3,6		3,1		3,2		3,3		
DS		0,38		0,13		0,19		0,11		0,2	
6	3,1	0,35	3,1	0,82	2,7	0,82	2,8	0,90	2,9	0,7	P R A C T I C A S
7	2,9	0,35	3,1	0,75	2,7	0,97	2,9	0,76	2,9	0,7	
8	3,0	0,76	3,2	0,82	2,7	0,97	3,1	0,83	3,0	0,8	
9	3,1	0,99	3,1	0,88	2,7	0,90	3,0	0,80	3,0	0,9	
10	3,9	0,35	3,4	0,71	3,3	0,76	3,2	0,78	3,4	0,7	
X	3,2		3,2		2,8		3,0		3,0		
DS		0,6		0,8		0,9		0,8		0,8	
	3,3	0,5	3,4	0,5	3,0	0,6	3,1	0,6	3,2	0,5	

De acuerdo al Nivel Educativo de los encuestados, se puede observar que el reactivo número 18 (3,9) está por sobre el promedio general (3,2) el cual establece que “Cada

*integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo*”, el cual hace referencia al trabajo colaborativo entre los establecimientos y el resto de la comunidad, correspondiente al factor 4 “Participación de la Comunidad”, perteneciente a la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”. Por otra parte, el reactivo 3 (1,6) está significativamente por debajo al promedio general (3,2), el cual afirma *“Debemos escolarizar estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad en establecimientos regulares cuando tengamos información adecuada para ello”*, el cual se ocupa de la valoración personal sobre el concepto de diversidad y cómo se lleva a cabo la escolarización, perteneciente al factor 1 “Concepción a la Diversidad, el cual forma parte de la dimensión de “Crear culturas inclusivas”.

En relación a los resultados de desviación estándar, cabe señalar que existen dos reactivos, el número 5 que afirma *“Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo estudiantes con necesidades educativas especiales en mi clase”* , correspondiente al factor 1 “Concepción a la diversidad” de la dimensión “Crear culturas inclusivas” y el número 13 *“La función del profesional de apoyo es trabajar con todo el estudiantado de mi sala de clases”*, correspondiente al factor 4 “Participación de la comunidad” perteneciente a la dimensión “crear culturas inclusivas” presentan una dispersión significativa con respecto al promedio, siendo estas de 1,17 y 1,02 respectivamente. Por el contrario el reactivo que presenta una menor dispersión, el reactivo N°18 que afirma *“Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo”* del factor 4 “Participación de la Comunidad” de la dimensión “Crear Culturas Inclusivas” con una desviación estándar de 0,51 respectivamente.

Si analizamos el comportamiento de las categorías que componen cada variable en relación al cuestionario, cabe destacar que la categoría “Educación Básica” se encuentra levemente por sobre el promedio (3,2), con un promedio de 3,3 mientras la categoría “Educación Media” promedia 2,9 ubicándose significativamente bajo el promedio general (3,2).

Con respecto al comportamiento de la variable con sus factores, es posible mencionar que el factor 4 “Participación de la Comunidad” obtiene un promedio de 3,7, estando así

significativamente por sobre el promedio general (3,2), mientras que el factor 1 “Concepción de la Diversidad” obtiene un promedio de 2,6, estando así significativamente por debajo del promedio (3,2) siendo estos de la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”. Los factores 2 “Metodología” de la dimensión “Desarrollar Prácticas Inclusivas” obtuvo un promedio de 3,0, y el factor 3 “Apoyos”, correspondiente a la dimensión “General Políticas Inclusivas” promedia un 3,1.

Al analizar el comportamiento de la variable en relación a las dimensiones, “Crear Culturas Inclusivas” y “Generar Políticas Inclusivas” se encuentran dentro del promedio general (3,2) Mientras que la dimensión “Desarrollar Prácticas Inclusivas” con un promedio de 3,0 se encuentra por debajo del promedio general.

➤ **Variable Años de Experiencia:**

**Tabla 8. Variable Años de Experiencia**

Reactivo	DE 0 A 5 años		DE 6 A 10 años		DE 11 A 15 años		DE 16 A 20 años		MAS DE 20		X GENERAL		
	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	
1	3,57	0,61	3,62	0,66	3,48	0,59	3,19	0,98	3,14	0,82	3,40	0,73	C R E A R
2	2,78	0,82	2,86	0,93	2,52	0,67	3,13	0,96	2,62	0,76	2,78	0,83	
3	1,61	0,91	1,69	0,98	1,74	0,81	1,94	0,85	1,68	0,97	1,73	0,90	
4	2,96	0,79	2,79	0,84	2,78	0,74	2,63	0,72	2,73	0,73	2,78	0,76	
5	2,73	1,08	2,45	1,19	2,22	1,00	2,69	1,20	2,19	1,15	2,46	1,12	
15	3,66	0,49	3,62	0,85	3,91	0,29	3,38	1,15	3,54	0,84	3,62	0,72	C U L T U R A
16	3,73	0,49	3,83	0,44	3,87	0,34	3,63	0,89	3,57	0,77	3,73	0,58	
17	3,74	0,57	3,86	0,52	3,83	0,39	3,63	0,89	3,59	0,80	3,73	0,63	
18	3,86	0,20	3,90	0,48	3,87	0,46	3,69	0,87	3,78	0,71	3,82	0,55	
19	3,75	0,44	3,83	0,44	3,83	0,49	3,50	0,89	3,73	0,69	3,73	0,59	
X	3,24		3,25		3,20		3,14		3,06		3,18		
DS		0,64		0,74		0,58		0,93		0,82		0,74	
11	3,71	0,65	3,81	0,40	3,78	0,52	3,13	1,09	3,27	0,99	3,54	0,73	P O L I T I C A
12	3,63	0,73	3,74	0,59	3,70	0,63	3,38	0,72	3,30	1,00	3,55	0,73	
13	2,98	1,07	2,93	1,02	2,78	1,09	2,63	1,02	2,27	1,15	2,72	1,07	
14	3,45	0,74	3,36	0,85	3,00	1,09	3,13	0,81	2,81	1,10	3,15	0,92	
X	3,44		3,46		3,32		3,06		2,91		3,24		
DS		0,19		0,28		0,30		0,18		0,08		0,20	
6	3,14	0,76	3,00	0,77	2,61	0,89	2,56	1,03	2,43	0,90	2,75	0,87	P R A C T I C A S
7	3,08	0,73	2,93	0,81	2,78	0,80	2,94	0,85	2,59	1,07	2,86	0,85	
8	3,10	0,87	3,00	1,01	2,78	0,85	3,00	1,03	3,00	0,88	2,98	0,93	
9	3,12	0,88	2,95	0,94	2,91	0,79	2,75	1,00	2,70	0,85	2,89	0,89	
10	3,41	0,70	3,48	0,67	3,39	0,50	3,13	1,02	3,16	0,80	3,31	0,74	
X	3,17		3,07		2,90		2,88		2,78		2,96		
DS		0,79		0,84		0,77		0,99		0,90		0,86	

De acuerdo a los años de experiencia de los encuestados el reactivo N° 18 presenta el mayor promedio (3,8), el cual establece que “Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo” el

cual hace referencia al trabajo colaborativo entre los establecimientos y el resto de la comunidad, correspondiente al factor 4 “Participación de la comunidad”, perteneciente a la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”. Por otra parte, el reactivo N°3 (1,7) obtiene una menor puntuación, el cual indica que *“Debemos escolarizar estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad en establecimientos regulares cuando tengamos información adecuada para ello”*, el cual se ocupa de la valoración personal sobre el concepto de diversidad y cómo se lleva a cabo la escolarización, pertenece al factor 1 “Concepción a la Diversidad”, de la dimensión de “Crear culturas inclusivas”.

En relación a los resultados de desviación estándar, cabe señalar que existen dos reactivos, el número 5 que afirma *“Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo estudiantes con necesidades educativas especiales en mi clase”*, correspondiente al factor 1 “Concepción a la diversidad” de la dimensión “Crear culturas inclusivas” y el número 13 *“La función del profesional de apoyo es trabajar con todo el estudiantado de mi sala de clases”*, correspondiente al factor 4 “Participación de la comunidad” perteneciente a la dimensión “crear culturas inclusivas” presentan una dispersión significativa con respecto al promedio, siendo estas de 1,12 y 1,07 respectivamente. Por el contrario el reactivo que presenta una menor dispersión, el reactivo N°18 con una desviación estándar de 0,55, que afirma *“Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo”* del factor 4 “Participación de la Comunidad” de la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”.

Si atendemos a un análisis del comportamiento de las categorías que componen cada variable en relación al cuestionario, cabe destacar que las categorías “0 a 5 años de experiencia” junto con “entre 6 a 10 años de experiencia” son las que presentan un promedio de 3,4 por sobre el promedio general (3,2). Mientras las categorías “16 a 20 años de experiencia” en conjunto con “Mas de 20 años de experiencia” califican con un promedio 2,9 encontrándose significativamente bajo el promedio general (3,2).

Finalmente, en cuanto al comportamiento de la variable con sus categorías por factor es posible mencionar que el factor 4 “Participación de la comunidad” obtiene un promedio de 3,7

destacando significativamente por sobre el promedio general (3,2), en contraste el factor 1 “Concepción de la Diversidad” con un promedio de 2,6 encontrándose así significativamente por debajo del promedio general (3,2) ambos correspondientes a la dimensión “Crear Culturas Inclusivas”. Los factores 2 “Metodologías” de la dimensión “Desarrollar Practicas Inclusivas” obtiene un promedio de 3,0, el factor 3 “Apoyos” propio de la dimensión “Generar Políticas Inclusivas” promedia un 3,2.

Al analizar el comportamiento de la variable en relación a las dimensiones, “Crear Culturas Inclusivas” y “Generar Políticas Inclusivas” se encuentran dentro del promedio general (3,2) Mientras que la dimensión “Desarrollar Prácticas Inclusivas” con un promedio de 3,0 se encuentra por debajo del promedio general.

# **CAPITULO V: CONCLUSIONES**

A partir del análisis de los resultados, es posible señalar que la Dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas (3,0) presenta un comportamiento por debajo de lo observado en las otras dimensiones, esto la sitúa levemente por bajo el promedio general (3,2). La Dimensión Crear Culturas Inclusivas (3,2) se encuentra en el promedio, mientras que la Dimensión Generar

Políticas Inclusivas (3,3) se observa por sobre el promedio. Lo anterior da cuenta de un comportamiento homogéneo donde ninguna Dimensión destaca una sobre la otra. Del mismo modo se puede mencionar que las Dimensiones Generar Políticas Inclusivas y Desarrollar Prácticas Inclusivas presentan un mayor nivel de dispersión (0,89) y (0,85) respectivamente, donde la Dimensión Crear Culturas Inclusivas es la que se comporta con un menor nivel de dispersión (0,75). Lo anterior nos hace posible indicar que los docentes presentan actitudes similares hacia el Crear Culturas Inclusivas, Generar Políticas Inclusivas y Desarrollar Prácticas Inclusivas, sin embargo es posible señalar que en las Dimensiones Generar Políticas Inclusivas y Desarrollar Prácticas Inclusivas existe un menor acuerdo entre las opiniones de los encuestados lo que nos permite concluir que existe una mayor necesidad formativa de los docentes respecto a las Políticas y Prácticas Inclusivas en los cuatro colegios particulares subvencionados de la Región Metropolitana.

Con respecto a los resultados obtenidos en la variable Género, podemos concluir que en la Dimensión Crear Culturas Inclusivas, la categoría “Femenino” presenta un promedio de 3,2, situándose en el promedio general (3,2), mientras que la categoría “Masculino” con un promedio de 3,1, se encuentra por debajo al promedio general. Por su parte en la dimensión Generar Políticas Inclusivas la categoría “Femenino” tiene un promedio de 3,4, estando por sobre el promedio general (3,2), sin embargo la categoría “Masculino” obtiene un promedio de 3,0, estando así por debajo del promedio general. En la Dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas la categoría “Femenino” presenta el promedio más alto en relación a esta dimensión con un 3,1, pero aun así está bajo el promedio general (3,2), por otro lado la categoría “Masculino” tiene un promedio de 2,8, estando así significativamente por debajo al promedio general.

Según los resultados es posible indicar que la categoría “Femenino” ” presentan menores necesidades de formación y una actitud positiva frente a generar Culturas y Políticas Inclusivas, mientras en la dimensión Practicas Inclusivas presenta una actitud negativa y necesidades de formación. La categoría “Masculino” presentan una actitud negativa y mayores

necesidades de formación con respecto a esta temática generar Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas. Lo anterior supone que los docentes de género masculino, manifiestan que los estudiantes con NEE interrumpen la rutina perjudicando al grupo de compañeros; por lo que consideran que no se debe escolarizar a estudiantes con NEE derivadas de una discapacidad hasta no tener la formación adecuada; afirman que los estudiantes con NEE no pueden seguir la planificación clase a clase; sienten preocupación que su carga de trabajo se incremente al tener estudiantes con NEE en el aula; Señalan no saber cómo enseñar a cada uno de sus estudiantes de manera diferente en función de sus características individuales y junto con ello desconocen como planificar teniendo presente la diversidad; adaptar la evaluación a las necesidades individuales de sus estudiantes y finalmente se desconoce la adaptación de materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

De esta forma se acepta nuestra H4 la actitud y necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, están establecidas por el género.

Al analizar los resultados obtenidos, es posible concluir que en relación al comportamiento de la variable edad con respecto a la dimensión Crear Culturas Inclusivas nos permite indicar que las categorías “menor de 30” y “31 a 40” obteniendo un promedio de 3,3, encontrándose por sobre el promedio general (3,2), mientras la variable “Mayor de 50 años” presenta un promedio de 3,0, siendo este bajo al promedio general. Con respecto a la dimensión Generar Políticas Inclusivas la categoría “31 a 40 años” presenta un promedio de 3,5, siendo este mayor al promedio general (3,2), mientras que la categoría “más de 50 años”, obtiene un promedio de 2,9, siendo significativamente por debajo del promedio general. Para la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas destaca la categoría “Menores de 30 años” que obtiene un promedio de 3,2 estando este en el promedio general (3,2), sin embargo las categorías “41 a 50 años” y “más de 50 años”, presentan un promedio de 2,8, encontrándose este significativamente por bajo el promedio general.

Según los resultados es posible indicar que los docentes “Menores de 30 años” y de “31 a 40 años” presentan una actitud positiva y menos necesidades de formación con respecto a las Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas. Por el contrario las categorías entre “41 y 50 años”,



y “Mayores 50 años” presentan bajas puntuaciones en las dimensiones Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas por lo que esta categoría presenta una actitud negativa hacia la inclusión y mayores necesidades de formación con respecto a esta temática. Lo mencionado manifiesta que los docentes mayores de 41 años expresan que los estudiantes con NEE interrumpen la rutina perjudicando a sus compañeros; consideran que no se debe escolarizar a estudiantes con NEE derivadas de una discapacidad hasta no tener la formación adecuada; afirman que los estudiantes con NEE no pueden seguir la planificación clase a clase; sienten preocupación que su carga de trabajo se incremente al tener estudiantes con NEE en el aula; Señalan no saber cómo enseñar a cada uno de sus estudiantes de manera diferente en función de sus características individuales; junto con ello desconocen como planificar teniendo presente la diversidad; adaptar la evaluación a las necesidades individuales de sus estudiantes y finalmente desconocimiento en cuanto a adaptar materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

De esta forma aceptamos nuestra H2 La actitud y necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, están determinadas por la edad.

Luego de analizar los resultados obtenidos para la variable “Título profesional” es posible indicar que la dimensión Crear Culturas Inclusivas la categoría “Educador/a Diferencial”, obtienen una puntuación de 3,5, estando así por sobre el promedio general (3,2), mientras que la categoría “ Más de un título profesional” obtiene un promedio de 3,0 situándose significativamente bajo el promedio general. Con respecto a la dimensión Generar Políticas Inclusivas la categoría “Educador/a Diferencial” con un promedio de 3,8, se encuentra significativamente por sobre el promedio general (3,2), por el contrario la categoría “Más de un título profesional” obtiene un promedio de 2,9, situándose significativamente por debajo al promedio general. En la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas la categoría “Asistente de la Educación” obtiene un promedio de 3,8, estando significativamente por sobre el promedio general (3,2), mientras que la categoría “Profesor de Enseñanza Media” presenta un promedio de 2,6, encontrándose significativamente bajo el promedio general.

Por lo tanto es posible concluir que en base a la variable “Título Profesional” la categoría “Educador/a Diferencial” presenta una actitud positiva y menos necesidades de formación con respecto a las Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas. Mientras que la categoría “Más de un título profesional” presenta una actitud negativa y una mayor necesidad de formación con respecto a las Culturas y Políticas Inclusivas. Además la categoría “Profesor de Enseñanza Media” presenta una actitud negativa y una mayor necesidad de formación con respecto a las Prácticas Inclusivas. Lo anterior supone que los docentes con título profesional de enseñanza media señalan no saber cómo enseñar a cada uno de sus estudiantes de manera diferente en función de sus características individuales; junto con ello desconocen como planificar teniendo presente la diversidad; adaptar la evaluación a las necesidades individuales de sus estudiantes y finalmente desconocimiento en cuanto a adaptar materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de sus estudiantes. Por su lado los docentes con más de un título profesional manifiestan que los estudiantes con NEE interrumpen la rutina perjudicando a sus compañeros; consideran que no se debe escolarizar a estudiantes con NEE derivadas de una discapacidad hasta no tener la formación adecuada y afirman que los estudiantes con NEE no pueden seguir la planificación clase a clase.

De esta forma aceptamos nuestra H10 La actitud y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, están establecidas de acuerdo al título profesional de origen.

A partir de nuestros resultados con respecto al análisis de la variable “Nivel Educativo de Desempeño” es posible concluir que para la dimensión Crear Culturas Inclusivas la categoría “Educación Básica” presenta un promedio de (3,3), encontrándose por sobre el promedio general (3,2), mientras que las categorías “Educación Media” y “Más de un nivel” con un promedio de 3,1, las cuales están significativamente bajo el promedio general. Con respecto a la dimensión Generar Políticas Inclusivas, la categoría “Educación Básica” obtiene un promedio de 3,6, por sobre el promedio general (3,2), mientras que la categoría “Educación Media” con un promedio de 3,1, se encuentra bajo el promedio general. Para la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas, las categorías “Educación Parvularia” y “Educación Básica” obtienen un promedio de 3,2, estando así en el promedio general (3,2), al contrario la categoría

“Enseñanza Media” obtiene un promedio de 2,8 estando significativamente por debajo del promedio general.

Por lo tanto es posible indicar que en relación a la variable nivel educativo de desempeño los docentes de la categoría “Enseñanza Básica” presentan menores necesidades de formación y una actitud positiva frente a generar Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas. Por su parte la categoría “Educación Parvularia” presenta una actitud positiva y menores necesidades de formación en relación a Prácticas Inclusivas. Por el contrario la categoría “Educación Media”, presenta una actitud negativa y una necesidad de formación frente a generar Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas. . Lo anterior supone que los docentes con Nivel Educativo de Desempeño en enseñanza media manifiestan que los estudiantes con NEE interrumpen la rutina perjudicando a sus compañeros; consideran que no se debe escolarizar a estudiantes con NEE derivadas de una discapacidad hasta no tener la formación adecuada; afirman que los estudiantes con NEE no pueden seguir la planificación clase a clase; Señalan no saber cómo enseñar a cada uno de sus estudiantes de manera diferente en función de sus características individuales; junto con ello desconocen como planificar teniendo presente la diversidad; adaptar la evaluación a las necesidades individuales de sus estudiantes y finalmente desconocimiento en cuanto a adaptar materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

De esta manera aceptamos nuestra H8 La actitud y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana están determinadas de acuerdo al nivel educativo en que se desempeñan.

Con respecto a la variable Años de Experiencia, para la Dimensión Crear Culturas inclusivas la categoría “6 a 10 años”, obtiene un promedio de 3,2, igualándose el promedio general (3,2), y la categoría “más de 20 años de experiencia” obtiene un promedio de 3,0 situándose por bajo el promedio general. Por su parte en la dimensión Generar Políticas

Inclusivas es posible indicar que la categoría “6 a 10 años de experiencia”, presentan un promedio de 3,4, encontrándose por sobre el promedio general (3,2), mientras que la categoría “más de 20 años de experiencia” obtiene un promedio de 2,9, estando bajo el promedio general. En la Dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas es posible señalar que la categoría “0 a 5 años de experiencia”, presenta un promedio 3,1 siendo esta la categoría más alta, sin embargo está por debajo del promedio general (3,2), mientras que la categoría “más de 20 años de experiencia” con un promedio de 2,7, se encuentra significativamente por debajo el promedio general.

Por lo tanto permite concluir que en la variable de los Años de Experiencia, los docentes de la categoría “6 a 10 años de experiencia” presentan una actitud positiva y menos necesidades de formación con respecto a las Culturas y Políticas inclusivas, por su partes la categoría “0 a 5 años de experiencia” Prácticas Inclusivas. Caso contrario, la categoría “más de 20 años de experiencia” los docentes presentan una actitud negativa y una mayor necesidad de formación con respecto a las Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas. Según lo mencionado los docentes con más de 20 años de experiencia señalan no saber cómo enseñar a cada uno de sus estudiantes de manera diferente en función de sus características individuales; junto con ello desconocen como planificar teniendo presente la diversidad; adaptar la evaluación a las necesidades individuales de sus estudiantes y finalmente desconocimiento en cuanto a adaptar materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

De esta forma se acepta nuestra H6 La actitud y necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cuatro establecimientos particulares subvencionados correspondientes a la Región Metropolitana, están establecidas por los años de experiencia.

➤ **Limitaciones, aportes y proyecciones.**

Dentro de las limitaciones que podemos expresar se encuentra la tardía gestión de los colegios a los cuales íbamos a visitar para aplicar el cuestionario, ya que esto dependía de los agentes educativos superiores de las instituciones y muchas veces fue difícil el contacto con ellos.

Otra de las limitaciones fue el llenado del instrumento por parte de los docentes participantes, existiendo baja comprensión de las instrucciones, lo que deducimos como causa del bajo interés en la misma investigación, siendo considerada como poco atinente a sus realidades, teniendo una posible relación con la falta de interiorización de la inclusión en la labor docente.

En cuanto a la tabulación de datos una de las barreras que se nos presentó fue el bajo manejo de la aplicación Microsoft Excel ya que nuestras habilidades en las TICS fueron desarrolladas en torno a la creación de material dinámico para apoyar el proceso de aprendizaje utilizando este tipo de programa como nuestras herramientas habituales.

La investigación realizada nos permite aportar en la gestión en torno a la inclusión que los establecimientos donde se aplicó la muestra, siendo aplicables tanto en el equipo administrativo, en la cultura de la comunidad escolar, directamente en las practicas docentes y en el gran trabajo colaborativo que se debe hacer para poder cumplir mejores expectativas en los aprendizajes de los y las educandos además en las estrategias y metodologías que ocupan hoy en día los y las educadores.

Se sugiere que este tipo de investigación se pueda retomar agregando más comunas, tipos de establecimientos, variables de estudio y diferentes hipótesis con el fin de contribuir a las distintas comunidades escolares existentes.

Por consiguiente, se evidencia una despreocupación en el manejo de herramientas pedagógicas que posean los docentes, ya que no existe un control sobre el grado académico que posea el educador, siendo muchas veces solo un especialista en el área, sin poseer una base pedagógica que se denota significativamente en las estrategias utilizadas. Sin dejar de mencionar que los establecimientos también deben hacerse cargo de esta labor y brindar mayores herramientas a los educadores para su pleno desarrollo en las aulas.



# **CAPITULO VI: REFLEXIONES**

Dejamos el siguiente espacio para abordar ciertas reflexiones que quedan abiertas a la opinión personal de la temática de estudio investigada, en este caso la actitud de los docentes frente a

la inclusión, para esto es importante realizar la contextualización del proceso que se ha llevado en Chile frente a la investigación realizada y cómo ésta ha traído opiniones divididas sobre algunas situaciones.

La reflexión realizada se abordará desde dos temas iniciales: políticas públicas y educación normalizada, y desde ahí se pasarán a desarrollar las ideas y conclusiones.

➤ **Políticas públicas:**

Como mencionamos anteriormente, en los últimos años, Chile ha sufrido cambios significativos con respecto a las políticas educacionales, las cuales han impactado significativamente en los modelos que se intentan reproducir, los cuales provienen de países primer mundistas, y que se utilizan para apoyarse en el desarrollo de una mejoría en la calidad de la educación, generando cambios en la cultura y los paradigmas educativos.

Chile se ha caracterizado por ser un país en el cual se han segmentado fuertemente las clases sociales, situación que se ha potenciado aún más desde la Dictadura Militar mandatada por el ex Jefe del Ejército Augusto Pinochet, es por ello que Montero C. y Zapata F. dicen que:

Las reformas de estructura propuestas y aplicadas por los gobiernos de la Democracia Cristiana y de la Unidad Popular habían procurado modificar las bases económicas y sociales del poder político para restablecer un sistema de compromiso en el que estuvieran representados los trabajadores (participación en la dirección de las empresas), los campesinos (ley de sindicalización campesina) y los pobladores (promoción popular). ¿Qué huellas dejaron esas reformas en la sociedad chilena? Desgraciadamente, cuando se hace referencia a este periodo, se pone casi todo el énfasis en la dimensión política y se sabe poco de sus reales efectos en la estructura social (...). El carácter experimental de las políticas del régimen militar, durante el cual se han aplicado reformas drásticas sin recurrir a ninguna forma de legitimación popular, demuestra cómo se redefinen las



relaciones entre las clases cuando desaparece toda intermediación institucional y el aparato del Estado se moviliza unívocamente para asegurar el éxito de los intereses de un sector de la burguesía (1986).

Esta realidad nacional ha repercutido ineludiblemente en la educación del país, comprendiendo que la cultura, la política y las prácticas van ligadas entre sí, se ven permeadas bajo todos los mandatos existentes, y son una fuerte influencia en la forma de hacer pedagogía, forma que viene establecida desde las concepciones del sistema capitalista.

La educación en Chile ha sido un privilegio desde que se permite la competencia de libre mercado en ella (LOCE), dejando a la educación en una suerte de status social: dividiendo y segmentando aún más el conocimiento que se adquiere por clases sociales, reproduciéndose en la privatización del conocimiento.

A continuación se pasa a parafrasear la Misión y Visión de dos colegios de la ciudad de Santiago, con el objetivo de contrastar las habilidades que buscan desarrollar y cómo éstas varían según la clase social a la cual van dirigidas. ( Se ha decidido no mencionar el nombre de las instituciones de las cuales se extrajeron la información, para mantener la privacidad y resguardo de la comunidad y sus estudiantes.)

Colegio 1.

**Comuna**

**Sistema de Misión  
Financiamiento**

**Visión**

*Lo Barnechea*

Particular

Entregar educación bilingüe y de vanguardia, capaces de contribuir en el desarrollo de la sociedad en un mundo globalizado.

Formar personas integras, intelectualmente inquietas, que perseveren en la excelencia y capaces para desenvolverse en variados contextos culturales.

Colegio 2.

**Comuna**

**Sistema de Misión  
Financiamiento**

**Visión**

*Santiago Centro*

Municipal

Entregar educación técnica de calidad, desarrollando destrezas y habilidades cognitivas, sociales y técnicas orientadas a mejorar el desempeño individual de los jóvenes para el éxito en el mundo laboral.

Formar estudiantes técnicamente capacitados para insertarse en el mundo laboral, familiar y civil, siendo un aporte a la sociedad.

Como se puede observar en las tablas, la Misión y Visión del Colegio 1, se evidencia una mirada totalmente amplia al desarrollo de los conocimientos y sus alcances, potenciando un pensamiento activo y versátil, basado en una educación bilingüe para un mundo globalizado; mientras que en el Colegio 2, el enfoque educativo va ligado al desarrollo técnico de los estudiantes, basándose únicamente en la entrega de herramientas para el mundo laboral, dejando totalmente de lado el desarrollo integral de todas las habilidades y su desenvolvimiento en la sociedad.

Esto no solamente afecta a los aprendizajes de los estudiantes que se insertan en el sistema educativo normalizado sino que también afecta en la gestión educativa, en la calidad y en el privilegio de poder pagar el conocimiento,

Viendo de una manera más integral al ser humano y como la discriminación a nivel mediático y social se ha permitido desde tiempos inmemorables ha tenido repercusiones en la concepción de raza, etnia, cultura, género y clase social. Como por ejemplo, la falta de apego a nuestra identidad indígena en el Chile actual, la cual ha sido manipulada por la educación chilena, no dándole la importancia necesaria en las bases del currículo y presentando la lucha mapuche como una “Pacificación de la Araucanía”; la discriminación de espacios comunes para todos y todas; la segregación de personas que no acceden a una educación que se base en principios igualitarios y como consecuencia la deserción de miles de ciudadanos que hoy se encuentran totalmente desamparados por todas las entidades estatales que deberían proteger la integridad de las personas en todos sus ámbitos.

Hace dos años, las Leyes y Decretos instaurados: Ley de Inclusión, LEGE, Decreto 83, han intentado instaurar una nueva mirada sobre la educación, los intentos para la puesta en práctica de estas proyecciones bajo nuestras concepciones han sido fallidas ya que las gestiones económicas, éticos y sociales no han sido dirigidas para brindar las herramientas que se necesitan para realizar un cambio total en la educación chilena.

Tal como se observó anteriormente en la distinción de la calidad y la misión y visión de las instituciones educativas, esto también se ven reflejado en los Centros de Formación Superior, y es específicamente en la formación de los docentes, donde existe una visible desnivelación de conocimientos y baja aprobación de la labor en sí, esto porque la educación se subordina en el momento que los aprendizajes adquiridos por los futuros docentes están permeados y condicionados por los valores y la formación que presenta cada institución, situación que luego se extrapola en el quehacer docente y en la realidad de la educación básica y media, reflejándose en una diferenciación de las estrategias y los aprendizajes esperados para cada contexto.

Como consecuencia de lo anterior, los profesores se encuentran totalmente desprotegidos en su labor, es por esto que surgen demandas docentes que recaen en el gran hostigamiento laboral al cual se les somete, además de una poca organización en sus horas laborales para abordar todo el trabajo que realizan en la preparación de clases y material pedagógico, y la atención a estudiantes y apoderados.

Actualmente, el sistema exige una calidad en el desempeño de los docentes, el cual está premiado con una mejora de sueldos. Se evalúa la experiencia y la competencia de saberes pedagógicos en tramos, el problema recae en la inexistencia de algún tipo de preparación y acompañamiento de por medio para que aquello se cumpla, causando una segregación entre los propios docentes, motivando aún más la competencia entre quienes saben más y quienes menos. Es por ello que el trabajo colaborativo es una de las bases esenciales para mantener un buen proceso de aprendizaje con respecto a la inclusión. Es necesario que la administración educativa genere una buena organización en las gestiones, potenciando al cambio de paradigma que se debe asumir en conjunto con las entidades educativas involucradas. Cabe destacar que MINEDUC no se ha encargado de brindar las herramientas necesarias para que los docentes reproduzcan los procesos de enseñanza aprendizaje, al contrario, ponen constantes barreras y no brinda soluciones, lo que impacta en una desvalorización social y cultural de la docencia.

➤ **Educación normalizada:**

Con respecto a los valores que se han plasmado en el currículo nacional con el fin de modelar a la sociedad que se establece en un sistema democrático y que se constituye bajo estamentos y políticas establecidas, existe mucho que decir, ya que aún no se disiden de valores moralistas que controlan por medio de prejuicios traídos de generaciones anteriores y que no van conforme al cambio de paradigma que se debe tener para la inclusión educativa. Por ejemplo, la educación sexual aún sigue siendo un problema para los establecimientos, ya que atender estos temas puede conllevar en una desestructuración de los valores religiosos, institucionales y familiares. Por otra parte, la educación cívica está recién adentrándose formalmente en los establecimientos educacionales, ya que este tipo de educación implica tener una postura y visión política frente a la realidad, situación de la cual muchas instituciones preferían no hacerse cargo, ya que en Chile, existe un cegamiento y temor a la participación política, coyuntura ocasionada por la Dictadura Militar del año 1973, momento en el cual, tener una postura política dictaminaba una posición vital. Este escenario se vio reflejado en la actualidad y repercutió por muchos años en la falta de educación cívica en los colegios.

El sistema comprende la educación como un proceso de moldeamiento de ciudadanos ideales, y es de ésta manera como el currículo de una forma sistemática se ha encargado de abordar ciertos contenidos y manipulado la información con la finalidad de modelar un tipo de pensamiento concreto, dejando de lado el desarrollo de las habilidades cognitivas y artísticas, además del pensamiento crítico y humanista.

Si bien son los planes y programas establecidos quienes rigen los modelos de la educación, los docentes tampoco han tomado mayor protagonismo en realizar un cambio a tal situación, una de las posibles causas de esto, es la decepción y posterior deserción del ejercicio profesional, ya que no se les permite autonomía en las actitudes que puedan ejercer con respecto a lo establecido.

Las metodologías y estrategias empleadas por los docentes también influyen considerablemente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como la dificultad que existe para abordar la diversidad de un aula, hecho que puede relacionarse a variadas situaciones, desde una falta de formación y/o los pocos recursos pedagógicos y materiales que posean en este aspecto. Uno de los antecedentes que se deriva de la investigación realizada y que respalda esta idea, tiene que ver por ejemplo con la categoría de hombres mayores de 50 años que tienen un título profesional en enseñanza media y ejercen docencia en el mismo nivel con más de 20 años de experiencia presentan una actitud negativa y mayor necesidades de formación inicial en las temáticas de cultura, política y prácticas inclusivas lo que nos permite levantar una hipótesis que deriva a una falta de herramientas que permitan mejorar la actitud de los docentes frente a la inclusión, lo que crea inamovilidad frente a los cambios de paradigma que se establecen a nivel social. Dando lugar a un nuevo diseño de investigación cuantitativa correlacional.

Finalmente, consideramos que el mejor docente no es quien cumpla con la mayor cantidad de estudios referidos a la pedagogía, ni el peor docente será quien no cumpla con el grado de licenciado en educación, sino que será quien mejor pueda leer y comprender las necesidades y preferencias de cada estudiante, y utilice esta diversidad como una oportunidad enriquecedora y significativa de enseñanza- aprendizaje.

*“Si la estructura no permite un diálogo,*

*la estructura debe ser cambiada.” Paulo Freire.*

## Referencias Bibliográficas.

Aincow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?*. Recuperado de: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/p0001/file/cr\\_articulos/investigador/articles-94457\\_recurso\\_1.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/p0001/file/cr_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf)

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Organización de estados iberoamericanos*. Recuperado de: [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=151](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151)

Colegio de Profesores. (2014). *Logros de la agenda corta*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.colegiodeprofesores.cl/logros-de-la-agenda-corta/>

Declaración de Icheon. (2015). *Educación 2030: declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4, “garantizar una educación inclusiva equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Echeita, G., & Ainscow, M. (S/F). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PO NENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.p df](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PO NENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)

Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. Recuperado de: <https://books.google.cl/books?id=AE0ncv9XJV8C&printsec=frontcover&dq=diccionario+de+ psicologia+umberto&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjqu-luerbAhVFDZAKHf07ASMQ6AEIJAA#v=onepage&q=diccionario%20de%20psicologia%2 0umberto&f=false>

González, M. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/551/55160208/>

Granada. M., Pomés. M., Sanhueza. S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Revista scielo*. Rosario. Argentina. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003)

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Revista Scielo*. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052010000100016](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016)

Jomtien. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: “Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”*. Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>



Ley N° 18.962. (1990). *Ley orgánica constitucional de Enseñanza*. Ministerio de educación, Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>

Ley N° 20.370. (2009). *Ley general de educación*. Ministerio de educación, Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley N° 20.845. (2015). *Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Ministerio de educación, Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

Montero, C., & Zapata, F. (1986). *Clases sociales y acción obrera en Chile*. Centros de estudios sociológicos. México. Recuperado de: <http://www.blest.eu/biblio/zapata/intro.html>

S/A.(2016). *Sistema de desarrollo profesional docente: Una mejora trascendental para los profesores*. Santiago de Chile. Reveduc. 374. 6-8. Recuperado de: <http://aquipresente.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/08/REVEDUC.pdf>

ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Apartado 1. Artículo 26. Recuperado de: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>

UNESCO. (2015). *Leyes generales de educación en américa latina*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:

<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/IPE%20CLADE%20Leyes%20Generales%20de%20Educacion%20Nestor%20Lopez.pdf>

# ANEXOS

# Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R)

(González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz, B. y Poy, R.)  
(Adaptado por Núñez - Bobadilla, F., Rodríguez - Macayo, E., Zambrano-Rojas, A., 2017)

Con el presente cuestionario pretendemos evaluar la visión del profesorado acerca de algunos aspectos fundamentales del sistema educativo en general y de la inclusión en el mismo, en particular. En esta escala no hay respuestas correctas o incorrectas, solamente respuestas que reflejan la opinión o valoración que cada docente realiza respecto a la afirmación expresada en cada ítem. Por favor, responda con sinceridad a todos los ítems; se trata de un cuestionario totalmente anónimo y confidencial.

Muchas gracias por su colaboración!!

Datos sociodemográficos:

<b>COMUNA:</b> .....	<b>GENERO:</b> <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino	<b>EDAD:</b> <input type="checkbox"/> Menor de 30 <input type="checkbox"/> Entre 30 y 40 <input type="checkbox"/> Entre 41 y 50 <input type="checkbox"/> Mayor de 50
<b>TITULO PROFESIONAL:</b> .....	<b>NIVEL EDUCATIVO DE DESEMPEÑO:</b> <input type="checkbox"/> Educación Parvularia: Curso: ..... <input type="checkbox"/> Educación Básica: Curso: ..... <input type="checkbox"/> Educación Media: Curso: ..... <b>AÑOS DE EXPERIENCIA:</b> .....	
<b>FORMACIÓN INICIAL:</b> • Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mis estudiantes. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
<b>FORMACIÓN CONTINUA:</b> • La formación continua a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mis estudiantes. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No • Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		

ITEMS	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. No me incomoda tener también en mi aula estudiantes con necesidades educativas especiales.				
2. Los estudiantes con necesidades educativas especiales no interrumpen la rutina del aula y no perjudican el aprendizaje de sus compañeros.				
3. Debemos escolarizar estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad en establecimientos regulares cuando tengamos la formación adecuada para ello.				
4. Los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden seguir la planificación clase a clase.				
5. Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo estudiantes con necesidades educativas especiales en mi clase.				
6. Sé cómo enseñar a cada uno de mis estudiantes porque conozco como aprenden individualmente.				
7. Sé cómo planificar las unidades didácticas teniendo presente la diversidad de los estudiantes.				
8. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis estudiantes.				
9. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis estudiantes.				
10. Soy capaz de adaptar mis instrucciones para asegurarme que todos los estudiantes puedan ser incluidos con éxito en el aula.				
11. La planificación conjunta entre docente regular – profesional de apoyo (en adelante Profesor/a de Educadora Diferencial y/o Psicopedagoga) facilitaría la entrega de apoyos a los estudiantes que lo requieren.				
12. Considero que la mejor forma de proporcionar apoyos a los estudiantes es que el profesional de apoyo se incorpore también al aula, en lugar de hacerlo solamente en el aula de recursos.				
13. La función del profesional de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi sala de clases.				
14. Considero que el lugar del profesional de apoyo está dentro del aula común con cada uno de los docentes de las asignaturas.				
15. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) debería revisarse con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa (docentes, padres, estudiantes, ...)				
16. Es fundamental que haya una relación muy cercana entre los docentes y el resto de los agentes educativos (Asistentes de la educación, centro general de padres y apoderados, consejo escolar, juntas vecinales)				
17. El establecimiento educativo debe fomentar la participación de los padres y apoderados de la comunidad, a través de reuniones, escuela para padres, talleres orientados a fortalecer la labor de la familia en la educación, entre otros.				
18. Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo.				
19. El establecimiento debe trabajar de forma conjunta con los recursos del contexto comunitario (biblioteca, servicios sociales, servicio de salud, ONG).				

**Por favor, asegúrese de que ha respondido a todos los ítems**

**OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:**

.....

.....



### FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Aplicación cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R)”.

(Gonzalez-Gil, F., Martin-Pastor, E., Orgaz, B. y Poy, R.).

(Adaptado en Chile por Nuñez-Bobadilla, F., Rodríguez-Macayo, E., Zambrano-Rojas, A., 2017)

Estás invitado(a) a participar en un estudio que busca “analizar la actitud y necesidades formativas de los docentes respecto a la cultura, política y práctica inclusiva”.

Por favor, lee atentamente este formulario y plantea todas las preguntas que tengas antes de consentir tu participación en este estudio. La investigación está a cargo del académico investigador de la Carrera de Educación Diferencial de la UCSH Emilio Rodríguez Macayo junto con las estudiantes co-investigadoras Camila Anavalón Veloso, Katherine Moris Herrera, Mayra Negrete Tobar y Mariana Sáez Astudillo, quienes optan al grado de licenciada en educación y título profesional como profesoras en Educación Diferencial de la UCSH.

Yo, \_\_\_\_\_, consiento en participar en el estudio titulado “La actitud y necesidades formativas de los docentes respecto a la cultura, política y práctica inclusiva” en colegios particulares subvencionados “conducido por académico investigador de la Carrera de Educación Diferencial de la UCSH Emilio Rodríguez Macayo junto con las estudiantes co-investigadoras Camila Anavalón Veloso, Katherine Moris Herrera, Mayra Negrete Tobar y Mariana Sáez Astudillo, de la misma casa de estudio. Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo rehusarme a participar o dejar de hacerlo sin dar razón alguna y sin sanción o pérdida de beneficios que de otra manera me corresponderían, así como solicitar la devolución de toda la información que haya entregado y la remoción de ésta de las bases de datos del estudio.

Esta investigación busca “analizar la actitud y necesidades formativas de los docentes respecto a la cultura, política y práctica inclusiva”. Consiento voluntariamente tomar parte en ella y acepto participar en la aplicación de cuestionario.

**Entiendo** que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en este estudio y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil para dar a conocer a su establecimiento educativo orientaciones y/o sugerencias que permitan avanzar hacia un espacio cada vez más inclusivo.

**Entiendo** que los datos para esta investigación se recolectarán durante el primer semestre del año 2018

**Entiendo** que no se prevén riesgos o situaciones incómodas para mí, ya que simplemente voy a responder acerca de mis experiencias.

Los resultados obtenidos en conexión con este estudio que puedan ser identificados conmigo se mantendrán en confidencialidad absoluta. Individualmente, toda información identificable sólo podrá ser compartida con mi permiso expreso. Todos los datos acerca de mi persona serán guardados bajo un identificador secreto y no con mi nombre asociado a éste. Ninguna información relativa a mi rendimiento en este estudio será compartida con personal de la UCSH a ningún nivel, fuera del equipo de co-investigadores.

**Entiendo** que estoy accediendo a participar en este estudio al firmar este formulario para ser parte de este Proyecto de Investigación.

EMILIO RODRIGUEZ- MACAYO  
MARZO-MAYO 2018

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nombre del Investigador Responsable  
Fecha

Firma

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nombre del Participante  
Fecha

Firma

**Por favor, firme esta copia y devuelva al investigador y quédese con la otra.**