



ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Pedagogía en Educación Diferencial

ACTITUD DOCENTE FRENTE A LAS CULTURAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

SEMINARIO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO
DE LICENCIADO/A EN EDUCACIÓN Y PROFESOR/A
DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN
DISCAPACIDAD COGNITIVA Y ALTERACIONES
SEVERAS DEL DESARROLLO

AUTORES

FERNANDA CATALINA GUAJARDO BUSTOS
JUAN PABLO IBARRA MOYANO
DANITZA ELIZABETH MUÑOZ BRITO
CAMILA PATRICIA SALINAS DÍAZ

PROFESOR GUÍA
EMILIO RODRÍGUEZ MACAYO

SANTIAGO, CHILE

2019

Agradecimientos

En primera instancia, agradecer a Emilio Rodríguez, nuestro profesor guía, quien con dedicación y confianza en nosotros nos alentó a dar lo mejor en este proceso.

Igualmente, agradecemos a todas las personas que nos apoyaron, y a nosotros mismos por la motivación, el compromiso, la constancia y confianza que cada uno puso para hacer esto posible.

Tabla de contenido

Resumen	4
Capítulo I: Planteamiento del problema	5
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Justificación	10
1.3 Subpreguntas	11
1.4 Objetivos	11
1.4.1 Objetivo General	11
1.4.2 Objetivos Específicos	12
1.5 Variables e hipótesis	12
1.5.1 Variables dependientes:	12
1.5.2 Variables independientes	13
1.5.4 Hipótesis	13
1.6 Limitaciones	14
Capítulo II: Marco teórico	15
2.1 Introducción al marco teórico	16
2.2 La Inclusión Educativa, concepto e inicios:	16
2.3 Inclusión educativa en el contexto chileno:	18
2.4 Culturas, políticas y prácticas inclusivas:	22
2.5 Actitud docente frente a la inclusión:	25
Capítulo III: Marco metodológico	28
3.1 Enfoque	29
3.2 Diseño de investigación:	30
3.3 Muestra teórica (criterios de selección de la muestra):	30

3.3.1 Universo y Muestra.	30
3.4 Técnica de recogida de datos (instrumentos y a quienes):	31
Capítulo IV: Análisis de datos	32
4.1 Introducción	33
4.2 Descripción de resultados a partir de información sociodemográfica.	33
4.3 Análisis de datos.	35
4.3.1 Variable género:	35
4.3.2 Variable edad:	35
4.3.3 Variable título profesional:	35
4.3.4 Variable nivel educativo de desempeño:	35
4.3.5 Variable años de experiencia:	36
4.3.6 Descripción de los resultados según las variables independientes y sus categorías.	38
4.3.6.2 Variable Edad	40
4.3.6.3 Variable Título Profesional	42
4.3.6.4 Variable Nivel Educativo de Desempeño	44
Capítulo V: Conclusiones	49

Resumen

Durante los últimos años, nuestra sociedad se ha presentado cada vez más receptiva en torno a la diversidad e inclusión, convirtiéndose en un desafío constante para todas las escuelas y docentes el poder avanzar hacia la concreción de espacios educativos mayormente inclusivos. En relación a esto, es necesario conocer la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, de modo que nos permita saber y comprender la forma en que visualizan y abordan la inclusión en todos sus aspectos.

La investigación realizada corresponde a un paradigma positivista de tipo cuantitativo, con diseño Descriptiva – Survey, nuestro universo pertenece a un total de docentes que se desempeñan en Educación Parvularia, Básica y Media de seis colegios de la Región Metropolitana. Para ello, se utilizó el cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R) 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). Entre los primeros hallazgos, cabe destacar que los docentes presentan actitudes similares hacia el Crear Culturas Inclusivas y Generar Culturas Inclusivas, sin embargo, es posible señalar que en la dimensión 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 Prácticas Inclusivas en los seis colegios de la Región Metropolitana.

Palabras Claves: Actitud docente - Culturas inclusivas - Políticas inclusivas - Prácticas inclusivas - Inclusión.

Abstract

In recent years, our society has become increasingly receptive to diversity and inclusion, making it a constant challenge for all schools and teachers to move towards the realization of educational spaces that are mostly inclusive. In relation to this, it is necessary to know the teaching attitude in front of inclusive cultures, policies and practices, so that it allows us to know and understand the way in which they visualize and approach inclusion in all its aspects.

The research carried out corresponds to a positivist paradigm of quantitative type, with a Descriptive - Survey design, our universe belongs to a total of teachers who work in Nursery, Basic and Middle Education of six schools in the Metropolitan Region. For this, the educational assessment questionnaire of educational inclusion (CEFI-R) adapted in its language in Chile and subjected to validation of Expert Judgment by Núñez-Bobadilla, F., Rodríguez-Macayo, E., Zambrano- was used. Rojas, A. in his study Attitude and Training Needs against the Inclusion of Teachers of the Province of Talca (2017). Among the first findings, it should be noted that teachers have similar attitudes towards creating inclusive cultures and generating inclusive cultures, however, it is possible to point out that in the dimension Developing Inclusive Practices, there is less agreement among the opinions of the respondents, which It allows us to conclude that there is a greater need for teachers to train with respect to Inclusive Practices in the six schools of the Metropolitan Region.

Key words: Teaching attitude - Inclusive cultures - Inclusive policies - Inclusive practices - Inclusion.

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Planteamiento del problema

La educación, cada vez debe enfrentarse a nuevos desafíos, algunos de ellos de carácter estructural y multidimensional, con el propósito de buscar alternativas para mejorar la educación. Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017).

Hoy en día, el enfoque de educación inclusiva en Chile propone brindar respuestas efectivas en torno a la diversidad que existe en el aula. Existen factores que podrían incidir en el actuar del docente, tales como la modalidad de trabajo y la flexibilidad que presenta frente a la realidad de cada estudiante. Por lo tanto, el Decreto N° 83 del MINEDUC (2015) señala que:

Las adecuaciones curriculares deben responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas, permitiendo y facilitando el acceso a los cursos o niveles, con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad y el cumplimiento de los principios de igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa. (p.25)

Sin embargo, hasta el momento pareciera que aún hay docentes que llevan a cabo un tipo de educación homogeneizadora y segregadora hacia sus estudiantes, desempeñándose sin afrontar modelos inclusivos en su totalidad.

Es preciso mencionar, que, en el último tiempo, la educación en Chile ha tenido importantes transformaciones en general y, específicamente en enfoques inclusivos. Lo que ha provocado estos cambios son las acciones que el gobierno ha ido tomando en cuanto a las políticas públicas que rigen la educación, por una parte, tenemos el cambio de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), la cual fue reemplazada por la actual Ley General de Educación (LGE, 2009), la Ley de Inclusión Escolar (2015), todas del MINEDUC, y todos los decretos que se encargan de

potenciar y resguardar diferentes aspectos para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esto de alguna forma, pone a los docentes ante un desafío, vale decir, podrían existir docentes que no se sienten capacitados para responder a esta gran diversidad de estudiantes. Esto debido a diferentes factores, el principal, necesidades de formación ante la educación inclusiva. (Vaillant, 2009, citado en Calvo,2013).

En los años noventa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) presenta un informe en cuanto a la calidad de la enseñanza y expone que es necesario gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales, lo cual lleva a la necesidad de contar con docentes que puedan atender estos desafíos y demandas, ya que según Granada, Pomés y Sanhueza (2017), es importante que los profesores tengan una formación inicial profesional que les permita contar con las herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En 1958 la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la que se define por primera vez la educación como un derecho humano.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (UNESCO, 2005).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004), una de las características fundamentales de la educación

inclusiva es reconocer y dar respuesta a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para que, de esta forma se puedan igualar las oportunidades de acceso al currículum escolar. Ante esto, podemos hacer hincapié a que una escuela inclusiva justamente debe funcionar bajo estos lineamientos. No obstante, a pesar de las diversas leyes que existen, la inclusión para estudiantes con NEE es algo que se podría potenciar en la comunidad educativa, aunque el foco principal podría enfocarse en los docentes con el fin de incluir metodologías que se hagan efectivas, teniendo en cuenta a cada uno de sus estudiantes.

En el ámbito educativo, existen ciertas carencias de implementación respecto a las condiciones y recursos tanto materiales como humanos, para dar respuesta a la diversidad de estudiantes que deberían ser incluidos sin obstáculos, ni barreras frente a la inclusión. Según Tenorio (2005), citado en Torres, N., Lissi, M., Grau, V., Salinas, M., Silva, M. y Onetto, V. (2013). En Chile la inclusión es un fenómeno que aún no se ha establecido de forma positiva en los colegios, pues los docentes tienen actitudes diversas frente a este concepto.

A pesar de lo anterior, se suman el Decreto N°83, del MINEDUC, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de Educación Básica y Parvularia, y la Ley de Inclusión Escolar Ley N° 20.845, (MINEDUC, 2015), 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.

Una de las estrategias que favorece avanzar hacia una educación inclusiva en el sistema escolar, puede vincularse implícitamente con la capacitación que tiene el docente con el trabajo que desempeña, así como también, con la forma en que se desenvuelve frente a diversos estudiantes al interior del aula de clases, promoviendo el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y un sin fin de métodos y estrategias

necesarias para dicho acontecer. Según San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman (2017):

La formación docente en relación a la inclusión es trascendental para abordar con mejores herramientas la educación inclusiva, no obstante, son pocos los docentes preparados debido a la falta de herramientas, abordaje y/o aproximación al tema durante la etapa de formación de cada uno. (p.22)

A pesar de aquello, a nivel país cuesta encontrar investigaciones específicas que hagan referencia a los enfoques inclusivos que tienen los centros de formación inicial docente y la inclusión. Jiménez y Montecinos (2015), hacen un análisis de la relación entre la gestión de la diversidad en el aula de profesores novatos y su formación inicial, revelando que existe una brecha entre los aprendizajes entregados y la práctica profesional en relación con la educación inclusiva, ya que los docentes reconocen la falta de herramientas teórico-prácticas para generar cambios pedagógicos y la limitada concepción de la inclusión que se desarrolla en las escuelas.

Sin embargo, no se plantea que la calidad del ejercicio docente sea deficiente, sino más bien que pueda variar según el contexto en el cual se desenvuelve, y conforme a esto los recursos técnico-pedagógicos que tenga para poder incluir a todos los estudiantes que presentan NEE.

Desde la Organización inclusión internacional (2006), se propone que el desafío de lograr una educación inclusiva no recaería simplemente en las leyes, sino que, es todo un conjunto de actos que conciernen a la comunidad educativa, y más aún, en los docentes y, por consiguiente, a la gestión de los centros educativos y las instancias para que los estudiantes que presentan NEE puedan ser realmente considerados dentro del currículum nacional sin ser discriminados y excluidos de un proceso de enseñanza-aprendizaje que por derecho les corresponde, haciendo mención

nuevamente a que la educación es un derecho humano básico e innegable para cualquier niño.

Aun así, Bobadilla y Zambrano (2018), analizan la actitud y las necesidades formativas de los docentes con respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en la provincia de Talca, Chile, y establecen que los docentes presentan actitudes similares hacia el “crear culturas inclusivas”. Además, señalan que la actitud y necesidades formativas de los docentes están condicionadas por la edad y los años de experiencia.

1.2 Justificación

Según Juárez, Comboni y Garnique (2010), señalan que el equiparar oportunidades, reducir las barreras al aprendizaje, atender a la heterogeneidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos(as) es un reto difícil de lograr, especialmente cuando insistimos en etiquetar, separar, distinguir o discriminar.

Por ende, surge la necesidad de investigar la actitud de los docentes frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, brindando información objetiva de la temática mencionada. Dado que, el docente debería encargarse de proporcionar experiencias inclusivas para el aprendizaje, considerando diferentes procedimientos en su actuar y disipando las barreras o limitantes que puedan existir.

Por lo tanto, la inclusión en el campo de la educación, constantemente enfrenta desafíos y en ocasiones puede complejizar que se efectúe de una manera correcta. Ainscow (2001), sostiene que la educación inclusiva permite a un centro de enseñanza brindar una educación de calidad para todos los alumnos, tengan o no NEE, basándose en la igualdad de oportunidades y en la aceptación de la diversidad. Sin embargo, la problemática radica en las actitudes que presentan los docentes para responder a las culturas, políticas y prácticas inclusivas dentro del aula, la cuales dificultan un sistema

educativo más diverso y comprometido con los aprendizajes y el desempeño de los estudiantes.

García-Huidobro (2007), plantea que el sistema escolar debe ir transformándose mediante las políticas y programas educativos, con la finalidad de evitar cualquier discriminación que contemplan desenvolverse de manera óptima en los establecimientos. Considerando que la UNESCO (2009), define la educación inclusiva como:

Un proceso cuyo fin último es lograr la inclusión social y la participación de todos, mediante estrategias educativas que respondan a la diversidad de demandas del alumnado, que trabajen particularmente con aquellos en riesgo de ser excluidos del sistema educativo (por discapacidad, pobreza, trastornos de aprendizaje y de conducta, etc.) y consecuentemente de la sociedad. (p.21)

Junto con lo anteriormente señalado, se considera que es necesario continuar indagando en relación a la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en Chile. De esta forma, este estudio propone investigar dicho fenómeno en docentes que se desempeñen en colegios de la Región Metropolitana. Es por ello, que surge la necesidad de conocer ¿Cuál es la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas?

1.3 Subpreguntas

- ¿Cuál es la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en seis colegios de la región Metropolitana, de acuerdo a la edad y género?
- ¿Cómo influye la

- actitud docente frente a las culturas políticas y prácticas inclusivas en seis colegios de la región Metropolitana, de acuerdo al nivel educativo de desempeño?
- ¿Cómo influye la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en colegios de la región Metropolitana, de acuerdo a los años de experiencia?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

- Describir la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en seis colegios de la región Metropolitana.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en seis colegios de la región Metropolitana, de acuerdo a la edad y género.
- Determinar la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en seis colegios de la región Metropolitana, de acuerdo al nivel educativo de desempeño.
- Determinar la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en seis colegios de la región Metropolitana, de acuerdo a los años de experiencia.

1.5 Variables e hipótesis

1.51 Variables dependientes:

- **Culturas inclusivas:** Esta dimensión, está enfocada en reflexionar sobre la creación de comunidades escolares que sean seguras, acogedoras y colaboradoras entre sí, entregando confianza a todos los entes de la comunidad y haciendo sentir a cada uno valorado. Lo que se busca con esto, es generar conciencia sobre la importancia de los valores inclusivos, los cuales deben ser compartidos con y por todos. (Booth y Ainscow 2015).
- **Políticas inclusivas:** Esta dimensión, pretende asegurar los análisis que permitan un proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo, reforzando la participación de los estudiantes y el profesorado desde que llegan al centro. Todas las actividades que incrementan las capacidades de la escuela en torno a la diversidad del estudiante, se denominan “apoyo”. (Booth y Ainscow 2015).

- **Prácticas inclusivas:** Se refiere a que las prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Todo esto se relaciona con las actividades en el aula y las actividades extraescolares, a modo de promover la participación de todos los estudiantes, teniendo en cuenta el conocimiento y la experiencia adquirida por el alumnado. (Booth y Ainscow 2015).

1.5.2 Variables independientes

Las variables independientes se presentan según distribución en la tabla 1

Tabla 1: Variables independientes.

Variables independientes	Categorías
Edad	< de 30 entre 30 y 40 entre 41 y 50 > 50
Género	Femenino Masculino
Nivel educativo de desempeño	Educación Parvularia Educación Básica Educación Media
Años de experiencia	0 a 5 años 6 a 10 años 11 a 15 años 16 a 20 años Más de 20 años

Fuente: Elaboración propia.

1.5.4 Hipótesis

H1: La actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, no están determinadas por la edad.

H2: La actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, están determinadas por la edad.

H3: La actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, no están determinadas por el género.

H4: La actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, están determinadas por el género.

H5: La actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, no están determinadas por el título profesional.

H6: La actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, están determinadas por el título profesional.

H7: La actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, no están determinadas por los años de experiencia.

H8: La actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, están determinadas por los años de experiencias.

H9: La actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, no están determinadas por el nivel educativo de desempeño.

H10: La actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, están determinadas por el nivel educativo de desempeño.

1.6 Limitaciones

Según Rojas (1981), al presentar las limitaciones en una investigación estas deben tomar en cuenta la disponibilidad de recursos financieros, humanos y materiales que determinan en última estancia de los alcances de la investigación, es decir, contabilizar todos los medios anticipadamente para no obstaculizar los propósitos de la investigación.

Entre los factores que pueden ser parte de una limitante, podemos encontrar los siguientes:

- Falta de disposición por parte de los docentes y establecimiento.
- Falta de tiempos por parte de los docentes para contestar el instrumento.
- Falta de tiempo y/u organización dificultosa para quienes aplicamos el instrumento.
- Falta de experiencia frente a la aplicación de instrumentos propios de una investigación.
- Falta de conocimientos pertenecientes a los análisis estadísticos.

Capítulo II:

Marco teórico

2.1 Marco teórico

El marco teórico que se desarrolla a continuación, permite conocer los conceptos básicos necesarios para el entendimiento de la presente investigación.

Primero, se hará una conceptualización respecto a la Inclusión Educativa, sus inicios y cómo fue que el concepto de “inclusión” por sí solo comenzó a establecerse en los espacios educativos y a tomar cada vez más protagonismo en ellos. Posteriormente, se mostrará la evolución que ha tenido en Chile y cómo el gobierno ha ido generando políticas públicas que han logrado que los establecimientos educacionales comiencen a trabajar bajo un enfoque inclusivo en pro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, se expondrán los conceptos de culturas, políticas y prácticas inclusivas bajo el marco del Index (2015) de inclusión y cómo este establece un proceso de auto evaluación sistémico a través de estas tres dimensiones, las cuales se encuentran superpuestas con la vida escolar.

2.2 Inclusión Educativa:

En relación al concepto de “inclusión”, Quiceno (2011), (citado en Leal y Urbina, 2014), manifiesta que este no nace precisamente en el escenario educativo, más bien, plantea que este término es introducido por economistas, planificadores, expertos en política internacional, y por funcionarios de oficinas internacionales, de organizaciones como la UNESCO, la Organización Internacional de los Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Mundial, entre otros. Puesto que, en Francia en el año 1974, se acuña el término exclusión para referirse a individuos que carecían de seguridad social. Por ende, el concepto de “inclusión” surge necesariamente como oposición a la exclusión social. (Oakley, 1995, citado en Figueroa, Gutiérrez de Piñeres y Velázquez, 2017).

Históricamente, la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los años 80 en Estados Unidos y Europa. Principalmente se entabla como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996; citado en Infante, 2010). Pero a la vez, surge del convencimiento de que la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa (UNESCO, 2004). Bajo la misma línea, y desde la perspectiva sociológica existen razones sociales y morales que fundamentan a la educación inclusiva desde el marco del derecho humano (Sarto y Venegas, 2009). Igualmente, Echeita y Rueda (2016), plantean que la educación inclusiva tiene un foco estrictamente ligado a esto, es decir, en el fondo no se debería añadir el adjetivo de “inclusiva” puesto se eso lleva a entenderla como otro tipo de educación para un grupo determinado de estudiantes. Ante esto cabe mencionar que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el apartado 1 del artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948) establece la educación como un derecho, por lo cual, todos los estudiantes, independientemente de alguna diferencia, ya sea de índole físico, religioso o cultural, no debieran verse excluidos del sistema escolar.

La UNESCO (2011), considera cuatro elementos claves al momento de conceptualizar la inclusión: primero, se concibe la inclusión como un proceso, es decir, es una búsqueda para encontrar mejores formas de responder a la diversidad. Segundo, se refiere a la identificación y eliminación de barreras, reuniendo, recopilando y evaluando la información de una amplia variedad de fuentes a fin de planificar mejoras en las políticas y las prácticas. Tercero, plantea que la inclusión es acerca de la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, en otras palabras, se refiere a que los niños sean educados y asistan a los establecimientos, que la calidad de sus experiencias educativas sea buena y, por ende, que los logros en el aprendizaje sean más que una buena calificación. Por último, establece que la inclusión implica un especial énfasis en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de

marginación, exclusión o bajo rendimiento, vale decir, que los centros educativos deben tener la responsabilidad moral de asegurar que los grupos que están en riesgo sean monitoreados a fin de asegurar la presencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Por otra parte, la UNESCO (2005), plantea que:

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. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (p. 14)

Tomando en cuenta lo anterior, podemos ver la educación inclusiva como algo que se enfoca en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su cultura, religión, nacionalidad, género, entre otras. (MINEDUC, 2016).

De esta forma, el MINEDUC (2011), entiende la educación como:

Un derecho universal e inalienable para cada persona, siendo la educación inclusiva perteneciente a uno de los principios más importantes y primordiales de este derecho, entendiéndose como una educación personalizada y diseñada a partir de un grupo de individuos con distintos tipos de necesidades, habilidades y competencias, basándose en la entrega de apoyos necesarios dentro del aula común, a modo de atender cada

necesidad teniendo en cuenta que todos pueden ser parecidos pero no idénticos. (p.9).

Desde otro punto de vista, Infante (2010), plantea que la migración del concepto de inclusión desde la educación especial a espacios relacionados con la educación general ha producido avances en la comprensión del fenómeno educativo contemporáneo al abordar la variabilidad que existe en el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. (Reyes, 2010). Es por ello, que Sarto y Venegas (2009) manifiestan que:

Para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de sus alumnos, considerando la interacción entre la comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas. (p.16)

Entonces, para que lo anterior pueda llevarse a cabo se debe maximizar la presencia, participación y el aprendizaje de todos los y las estudiantes (Duk y Murillo, 2016), con el foco claro, y es el de mejorar y potenciar los procesos educativos de estos.

2.3 Inclusión educativa en el contexto chileno:

“La constitución política de la República de 1980 (Gobierno de Chile, 2005), define la educación como un derecho preferente.” (citado en Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J.. (2015).

Tanto en Chile como en la mayoría de los lugares, primero se dio el fenómeno de la integración, el cual no comenzó sino hasta la década de los ‘60, en ese momento el gobierno instalaba la Reforma Educativa, la cual buscaba dar cobertura a toda la

población que estuviese en edad escolar. Trabajando así bajo el principio de normalización, vale decir, que todos los niños, incluso aquellos con “características especiales” se integrarán a escuelas normales. (Política de Educación Especial, 2005). Bajo lo anterior, se comienza a consolidar la Educación Especial en el país, por lo que nacen las primeras carreras en esta área. Godoy, Meza y Salazar (2004).

En la década de los ‘70 es cuando se produce el mayor desarrollo de la educación especial, ya que la “Comisión N° 18” elabora el Decreto exento N° 185, con el propósito de realizar un estudio de la problemática de la Educación Especial en Chile. A partir de 1983 comienza a visualizarse un cambio en el enfoque, para 1985 las escuelas principalmente fiscales, municipales y particulares subvencionadas alcanzaban una matrícula de 31.017 alumnos, los que presentaban principalmente déficit auditivo, deficiencia mental; déficit visual; trastornos del lenguaje oral; trastorno motor y otros. A pesar de esto, los docentes de las escuelas especiales desarrollaron acciones preventivas, se coordinaron con establecimientos de educación básica municipales y particulares subvencionados para favorecer la integración al sistema de educación común de los alumnos, que no tuvieran deficiencia mental, haciendo esfuerzos por implementar alternativas de tipo laboral para aquellos que no podían integrarse al sistema común. (Godoy, Meza & Salazar, 2004).

Todavía cabe señalar que, desde los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación y se compromete en la realización de diversas acciones, con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes del país. Por esta razón, comienza a desarrollarse la política de Integración Escolar, las acciones de apoyo a los procesos de integración, diversos talleres de capacitación y además, nacen los Proyectos de Integración Escolar (Godoy, Meza y Salazar, 2004) , los cuales existen hasta el día de hoy bajo el nombre de “Programas de Integración Escolar” (PIE).

La inclusión en Chile ha tenido avances significativos, Infante (2010), plantea que:

El concepto de inclusión ha adquirido un énfasis especial durante los últimos años en el contexto educativo latinoamericano y particularmente el chileno, visibilizando 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. (p.288)

En lo mencionado, se apunta como una de las prioridades para construir cambios inclusivos a nivel social, especificando que deben considerarse todos los elementos funcionales en el sistema educativo. Anavalón, C., Moris, K., Negrete, M., Sáez, M. (2018). Es ante esto, que durante los últimos años se han hecho cambios importantes que han ido favoreciendo la inclusión educativa a nivel país. Por su parte, la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH, 2014, p.2). citado en MINEDUC (2017). expone que:

La educación que queremos implica constituir un nuevo Sistema de Educación que sea público, gratuito, democrático, sin lucro y de excelencia, que apunte al desarrollo social y económico del país en la perspectiva de avanzar hacia una sociedad democrática, inclusiva, con justicia social y soberanía nacional. (p.39)

Lo anterior se explicita en dos elementos, primeramente, en las demandas concretas y factibles de procesar y, por otra parte, la derogación de políticas públicas y la puesta en duda de la legitimidad de prácticas e instituciones educativas. Así, de la reformulación de la LOCE (2005), pasa a su derogación (2006), lo que lleva al fin del lucro y a la eliminación de la banca privada del sistema educativo (2011). Además de a una pugna semántica respecto de la forma de concebir la educación (2013) MINEDUC (2017).

Ante esta situación, es que en el año 2009 surge la Ley General de Educación (LGE) N° 20.370, la cual se crea como sustitución a la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) creada en el año 1990 bajo el gobierno militar. (Godoy, Meza & Salazar, 2004). La LGE es la nueva base en donde se estructura el sistema educativo en Chile, enfocada en la calidad de la educación, equidad del sistema, no discriminación, diversidad, transparencia, integración e interculturalidad. En base a esta perspectiva, la LGE viene a consagrar y garantizar de mejor manera los derechos, así como los deberes, de todos los miembros de la comunidad educativa, constituyendo un avance para la construcción de un sistema educativo más equitativo y democrático (Superintendencia de Educación Escolar, 2009).

Además, cabe mencionar, que la LOCE no se pronunciaba respecto al rol que debía jugar la educación especial como parte de la oferta educativa nacional, ya que no establecía un plan para dar respuesta a los estudiantes con NEE en el marco del sistema regular ni especial (Godoy, Meza & Salazar, 2004). Recordemos que la exclusión también opera en el espacio físico de la escuela mediante el tipo de currículum, las prácticas de enseñanza, la evaluación, el idioma o las actividades curriculares (Ryan, 2016). Por ello, es importante que al momento de establecer una política inclusiva, se contemplen todos los elementos estructurales de la educación.

Para el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017), otro avance importante ha sido la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), la cual después de tener alrededor de un año de tramitación, promueve mejorar la calidad de la educación del sistema escolar chileno, e igualar las condiciones para que todos los colegios que reciben subvención del Estado — ya sea municipales o particulares subvencionados — puedan entregar una educación de calidad. A su vez, aborda tres puntos importantes en la educación:

1. Transforma gradualmente la educación subvencionada en gratuita, para que todas las familias tengan la posibilidad de elegir establecimientos con libertad, sin depender de su capacidad económica.

2. Elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, lo que significa que todos los recursos deben ser invertidos en mejorar la educación.
3. Termina con la selección arbitraria, lo que permitirá a los padres elegir el colegio y el proyecto educativo que más les guste para sus hijos.

Paralelamente a la Ley de Inclusión, nace el Decreto N°83 (MINEDUC, 2015), el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica y dando respuesta de alguna forma a la LGE, que establece en su artículo n° 34: “en el caso de la educación especial o diferencial, corresponderá al MINEDUC, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, conforme al procedimiento establecido en el decreto 83, definir criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, así como criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos, sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos de educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración” (MINEDUC, 2017).

De esta manera, la propuesta es un complemento a todo lo ya existente, y que por su parte considera la diversidad de estudiantes, la autonomía de los establecimientos a fin de promover y valorar las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de cada niño y niña que esté en el sistema escolar, garantizándoles flexibilidad curricular y permitiendo que puedan acceder a los objetivos generales del currículum que señala la ley, con una meta clara; asegurar su proceso de enseñanza-aprendizaje. (MINEDUC, 2017).

Por último, cabe mencionar que, en complemento de las leyes ya mencionadas, existen diferentes decretos, de modo que se encargan de establecer criterios para un diagnóstico integral de los estudiantes (Decreto Supremo N°170/2009), edades de ingreso a la modalidad de educación especial (Decreto Supremo N° 332/2011), entre

otros que se encargan de aprobar planes y programas de estudio para estudiantes con diferentes NEE (MINEDUC).

2.4 Culturas, políticas y prácticas inclusivas.

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los estudiantes en situación de discapacidad a los recintos educacionales, sino también 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 participación, o conducen a la exclusión y discriminación (Booth y Ainscow, 2015) citado en Núñez y Zambrano (2018).

Por otra parte, Booth y Ainscow (2015), plantean que la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros. Son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se abordan cada una estas diferencias. De modo que, significa que, si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper. Ante esto, se comprende que las escuelas inclusivas pueden ser de diversas formas, pero lo que todas ellas tienen en común es la existencia de una cultura organizativa que contemple la diversidad de los estudiantes de manera positiva (Ainscow, 2012).

Para que una escuela pueda hacer de la inclusión una realidad, debe poder identificar las barreras que presentan no tan sólo los estudiantes, sino también ellos

como comunidad educativa, entendiendo como “barreras” 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).

En este proceso de identificación de las barreras Booth y Ainscow (2015), ponen a disposición de las comunidades educativas el Index, en su tercera edición denominada Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, la cual consiste en un conjunto de materiales de apoyo a la auto-evaluación de todos los aspectos de un centro escolar, incluyendo las actividades en el recreo, en las aulas, también en las comunidades y en el contexto en el que se encuentra. Animando a que todo el personal, los padres y tutores, así como los propios estudiantes contribuyan a la implementación de un plan inclusivo.

Por su parte el Index para la inclusión (2006) no ofrece una planificación exacta de lo que se debe hacer para generar un ambiente educativo inclusivo, sino que establece un proceso de autoevaluación sistémico a través de tres dimensiones superpuestas con la vida escolar: las culturas y política de los centros y sus prácticas con relación a la inclusión educativa en un sentido amplio y comprensivo, entendidas como presencia, aprendizaje y participación de todo el alumnado en la vida escolar. En ese caso se pretende estimular a las escuelas para que inicien procesos de planificación y colaboración acordes a sus valores y contextos, que sean sostenibles en el tiempo y que se puedan gestionar desde el propio centro (Rustemier y Booth, 2005). Uno de los objetivos que se persigue es facilitar un proceso profundo de exploración que suscite el cambio y que haga al centro educativo embarcarse en un viaje que le lleve desde su actual posición a convertirse en un centro inclusivo. (Gutiérrez, Martín y Jenaro 2014).

Estas dimensiones tienen la función de dirigir el pensamiento de la escuela hacia el cambio y representan áreas relativamente distintas de la actividad escolar, además no se dan de forma aislada en la organización si no que como se mencionó anteriormente se superponen entre sí, de tal forma que los avances en la cultura de la organización

requieren a su vez la formulación de políticas que orientarán la implementación de las prácticas. (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014).

Considerando lo anterior, se pasará a definir los conceptos de culturas, políticas y prácticas inclusivas, los cuales fueron extraídos del Index (2015):

- **Creando CULTURAS inclusivas**, esta dimensión hace referencia a orientar a la comunidad sobre la importancia de crear escuelas y establecimientos que sean seguros y colaboradores, en donde se acepten distintas comunidades, permitiendo así, que cada individuo se sienta valorado. Esto lleva a pensar en el actuar y en la importancia de todo ente inserto en un espacio educativo en lo que respecta a los valores inclusivos, esta es una tarea a realizar entre todas las personas, ya sea, profesores, estudiantes, miembros del consejo escolar, las familias, etc. Y lo más importante, es la manera en que estos valores son transmitidos a los nuevos miembros en las comunidades escolares. Booth y Ainscow (2015).
- **Estableciendo POLÍTICAS inclusivas**, Esta dimensión lo que busca es que la política en el ámbito inclusivo, empape e implique a todo el mundo, haciéndolos partícipes en este proceso de mejora y de innovación. Esto se trata de pensar en cómo las políticas influyen en la participación de los estudiantes y del profesorado igualmente a la hora de llegar al centro. Hay que lograr que el trabajo realizado en los centros educativos llegue a todos los alumnos de la localidad y minimizar igualmente las presiones excluyentes que existen. Dentro de lo mismo, se considera que los apoyos son todas aquellas actividades que logran aumentar la capacidad de un establecimiento educativo para atender la diversidad de estudiantes, promoviendo que cada uno de ellos sea valorado con igualdad. Booth y Ainscow (2015).

- **Desarrollando PRÁCTICAS inclusivas**, lo que esta dimensión pretende, es poner en el centro la reflexión de cómo mejorar el qué se enseña, el qué se aprende y el cómo se enseña y se aprende, reflejando así los valores y políticas inclusivas en el centro. La implicancia que tienen los valores inclusivos al momento de plantear los contenidos de las actividades de enseñanza-aprendizaje, se plantean en la sección “Construir currículum para todos”, en donde se busca unir el aprendizaje con la experiencia. Finalmente es de total relevancia que el profesorado trabaje de manera conjunta y colaborativamente, teniendo en cuenta al alumnado como seres activos, reflexivos y críticos y con una fuente de recursos entre ellos, para su propio aprendizaje. Booth y Ainscow (2015).

2.5 Actitud docente frente a la inclusión:

Resulta relevante mencionar la actitud docente dentro de esta investigación, puesto que, una educación inclusiva no se concretiza por el solo hecho de estar dentro de las normativas legales, sino que, son los docentes quienes hacen posible la inclusión dentro de los establecimientos.

En el contexto de la inclusión educativa, ‘el docente es definido como agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad al ser el instrumento pedagógico por excelencia (Jordan,2007); no es posible avanzar respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los profesores, pues la herramienta más potente para el cambio es desde el profesorado y con el profesorado (Palomares, 2011). Bajo este marco Idol (2006), señala como un indicador de éxito dentro de las prácticas educativas inclusivas a las actitudes de los docentes hacia otros entes, apuntando especialmente el trabajo colaborativo hacia los estudiantes con NEE y en especial hacia la inclusión’’ citado en (Pegalajar y Colmenero, 2017).

Por ello, que Beltrán (1998) plantea que la actitud del profesor es fundamental al momento de hablar de inclusión educativa, entendiendo por actitud una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar. Inclusive manifiesta que esta se compone de tres dimensiones, la cognoscitiva, la cual es formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo; la afectiva que implica sentimientos a favor o en contra de algo y la conductual referida a la tendencia a reaccionar a algo de una cierta manera.

De igual forma, Azcárraga, Pomés y Sanhueza (2013), plantean que 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.

Por lo anterior, que la formación inicial docente de los profesores, es transcendental para poder hablar de una efectiva inclusión, puesto que en las carreras de pedagogía aún no se apunta la formación hacia la inclusión educativa. Por otra parte, se han generado políticas y leyes en Chile que avalan la diversidad dentro del aula de clases, con la finalidad de lograr una educación inclusiva. A pesar de aquellas respuestas generadas para lograr inclusión, no se han evidenciado en su totalidad los arreglos, ni cambios en la base de todo esto, la cual es la formación de los docentes. Desde allí, es donde se deben empezar a generar cambios, para que el docente al momento de presentarse a la diversidad de un curso, cuente con las capacidades y la experticia necesaria, en pro de los aprendizajes de los estudiantes.

De cierta forma la inclusividad es, ante todo una cuestión “que se mueve en el terreno de las concepciones básicas y de las actitudes o disposición ante la respuesta educativa que ha de darse a la diversidad, más que en el terreno de unas determinadas acciones concretas” (Sánchez Palomino y Lázaro, 2011, p. 90) citado en (Pegalajar y Colmenero, 2017).

Capítulo III:

Marco metodológico

3.1 Enfoque de la investigación

Investigación que se realizará bajo el paradigma positivista. Corriente que asume que es posible desarrollar una investigación libre de valores. En donde la realidad es única, puede ser fragmentada para su análisis y las partes pueden ser manipuladas independientemente. Cascante, (2003).

La investigación positivista tiene un enfoque metodológico predominantemente cuantitativo. Esta corriente de pensamiento no admite como válidos otros conocimientos sino los que proceden de las ciencias empíricas, entendiéndose como una corriente que se desarrolla a partir de las ideas de Comte (1789-1857). Continuando con este modelo, Ricoy (2006), indica que el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico”. Desde este paradigma se pueden determinar los diferentes factores que se encuentran alrededor de un fenómeno de estudio, sean éstos causales, mediadores o moderadores (Field, 2009).

Para Kolakowski (1988), el positivismo es un conjunto de reglamentaciones que rigen el saber humano y que tiende a reservar el nombre de “ciencia” a las operaciones observables. Mientras que, para Gutiérrez (1996), “los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos”, donde asumen un método específico para conocer la realidad, tal como menciona Tejedor (1986), “los científicos positivistas suponen que se puede obtener conocimiento objetivo del estudio del mundo natural y social”.

Otra de las características relevantes del positivismo tiene que ver con su posición epistemológica central. En efecto, el positivismo supone que la realidad está dada y que puede ser conocida de manera absoluta por el sujeto cognoscente, y que, por tanto, de lo único que había que preocuparse, indican Dobles, Zúñiga y García (1998), era de encontrar el método adecuado y válido para “descubrir” esa realidad. En

particular, asume la existencia de un método específico para conocer esa realidad y propone el uso de dicho método como garantía de verdad y legitimidad para el conocimiento. Por tanto, la ciencia positivista se cimienta sobre el supuesto de que el sujeto tiene una posibilidad absoluta de conocer la realidad mediante un método específico. Por otra parte, Soto y Bernardini (1980), señalan que al positivismo se le debe la ruptura entre la filosofía y la educación, y una concepción de la pedagogía basada en las técnicas educativas. En este paradigma la experimentación ha constituido la principal forma para generar teoría formal (Hernández et al., 2010). Considerando estas palabras, se puede comprender que la experimentación ha sido un método fundamental para dar garantía a la verdad y legitimidad de los conocimientos.

3.2 Diseño de investigación:

En cuanto al diseño investigativo, es descriptiva – survey, según el autor Fidias, y Arias (2012) define: la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Para Cossio, M (2015) se trata de una técnica que procura determinar prácticas presentes u opiniones de una población en específica.

Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere. Incluso es de carácter no experimental y transversal-transeccional según el autor Palella, y Martins, (2010), define: El diseño no experimental es el que se realiza sin manipular en forma deliberada ninguna variable. El investigador no sustituye intencionalmente las variables independientes. Se observan los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en un tiempo determinado o no, para luego analizarlos. Por lo tanto, en este diseño no se construye una situación específica si no que se observa las que existen.

3.3 Muestra teórica (criterios de selección de la muestra):

3.3.1 Universo y Muestra.

Nuestro universo pertenece a un total de todos los docentes que se desempeñan en Educación Parvularia, Básica y Media de 6 colegios de la región Metropolitana.

La muestra fue calculada al 95 % con un margen de error del 5% (1.96) lo que supone un total 100 docentes.

3.4 Técnica de recogida de datos (instrumentos y a quienes):

La técnica que se realizó para esta investigación fue la encuesta y el instrumento de recolección fue un Cuestionario de Escala tipo Likert (Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. 2010)). El cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R) de los autores González-Gil, Martín-Pastor, Orgaz, y Poy. (2014). Reformulado y actualizado del cuestionario CEFI (Gonzalez--Gil, Martin--Pastor, Flores, Jenaro, Poy, Gómez--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).

Actualmente el instrumento se encuentra validado por Rodríguez, (2019), en el marco de estudio. La actitud y necesidades de formación de los docentes frente a la inclusión dentro de cuatro establecimientos educacionales particulares subvencionados correspondientes a la región Metropolitana, quedando con un total de 11 ítems según se presenta a continuación.

Capítulo IV:

Análisis de datos

4.1 Introducción

A modo de introducción cabe mencionar que el total de cuestionarios respondidos, presenta un promedio general de (3,5). Analizando los promedios de cada dimensión se observa que, la dimensión “culturas inclusivas” se encuentra levemente por sobre el promedio con un (3,6). En lo que respecta a la dimensión “políticas inclusivas”, esta se encuentra por sobre el promedio con un (3,7). Finalmente, la dimensión “prácticas inclusivas” se encuentra por debajo del promedio general con un (3,0).

Tabla 2. Resultados según dimensión

DIMENSIÓN	X	DS
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	3,0	0,77
CULTURAS INCLUSIVAS	3,6	0,75
POLÍTICAS INCLUSIVAS	3,7	0,71
TOTAL	3,5	0,74

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Descripción de resultados a partir de información sociodemográfica.

4.3.1 Variable género:

De un total de 100 cuestionarios recibidos, 78 corresponden al género femenino equivalentes al 78% del total de la muestra. Por otra parte, 22 corresponden al género masculino equivalente al 22% de la muestra.

Tabla 3. Resultados según género.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
<input type="checkbox"/> Género		
Femenino	78	78,0
Masculino	22	22,0
Sumatoria	100	100,0

Elaboración Propia

4.3.2 Variable edad:

Analizando la variable Edad, del total de cuestionarios respondidos la categoría "menor de 30" presenta la frecuencia más baja con 13 cuestionarios equivalentes al 13%, siendo así la categoría con menor porcentaje. Con respecto a la categoría "entre 30 y 40" se refleja con el mayor porcentaje, teniendo un total de 37 cuestionarios correspondientes a un 37%. Por otra parte, las categorías "entre 41 y 50" y "mayor a 50" se ven muy similares, puesto que una presenta 24 cuestionarios lo que arroja un porcentaje de un 24% y, por otro lado, la otra cuenta con un total de 26 cuestionarios respondidos, con un porcentaje de 26%.

Tabla 4. Resultados según edad.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
<input type="checkbox"/> Edad		
Menor de 30	13	13,0
Entre 30 y 40	37	37,0
Entre 41 y 50	24	24,0
Mayor a 50	26	26,0
Sumatoria	100	100,0

Elaboración Propia

4.3.3 Variable título profesional:

Respecto a la variable Título Profesional, del total de cuestionarios respondidos la categoría "Educatora de Párvulos" presenta la menor frecuencia con 4 cuestionarios, los cuales representan un 9,8% siendo esta la categoría con menor porcentaje. Por otra parte, nos encontramos con la categoría "Profesor de educación básica" con 63 cuestionarios respondidos y un porcentaje equivalente a 63%, de esta forma, esta es la categoría con mayor frecuencia. Finalmente, la categoría "Profesor de educación media" tiene una frecuencia de un 33 lo que equivale a un porcentaje de un 33%.

Tabla 5. Resultados según título profesional.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
□ Título Profesional		
Educatora de Párvulos	4	4,0
Profesora Ed Básica	63	63,0
Profesora Ed. Media	33	33,0
Sumatoria	100	100

Elaboración Propia

4.3.4 Variable nivel educativo de desempeño:

En lo que respecta la variable nivel educativo de desempeño, según la totalidad de cuestionarios respondidos, la categoría "Educación Básica" presenta la mayor frecuencia con 50 cuestionarios, los cuales representan el 11,7%, siendo esta la categoría con más concurrencia. En cuanto, la categoría "Educación Parvularia", presenta el menor porcentaje, siendo este el 0,7% con una frecuencia de 3 cuestionarios. En lo que respecta a la categoría "dos o más niveles educativos", presenta una frecuencia de 29 cuestionarios con un porcentaje de 6,8%. Finalmente, la

categoría “Educación media” con una frecuencia de 18 cuestionarios con un porcentaje de 4,2%.

Tabla 6. Resultados según nivel educativo de desempeño.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
□ Nivel Educativo		
Ed. Parvularia	3	3,0
Ed. Básica	50	50,0
Ed. Media	18	18,0
Dos o más niveles educativos	29	29,0
Sumatoria	100	23

Elaboración Propia

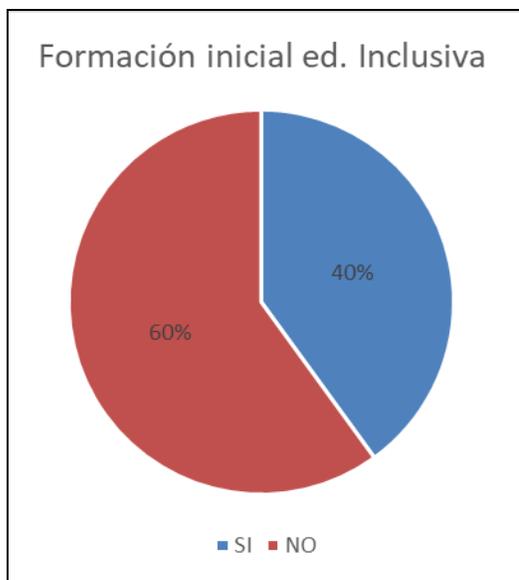
4.3.5 Variable años de experiencia:

Para finalizar, la variable “años de experiencia”, tiene una totalidad de 100 cuestionarios respondidos, de los cuales la más alta se ve reflejada en la categoría “mayor a 20 años”, teniendo frecuencia de 34 cuestionarios siendo su porcentaje 34,0%. Respecto a la categoría con el porcentaje más descendido está “16 a 20 años” con un total de 11 cuestionarios respondidos, los cuales corresponden al 11,0%. En relación a la categoría “11 a 15 años” su frecuencia es 23 cuestionarios equivalentes al 23,0%. Le sigue la categoría “0 a 5 años” con una frecuencia de 18 cuestionarios respondidos equivalentes al 18,0%. Finalmente tenemos la categoría “6 a 10 años” con 14 cuestionarios representando el 14,0%.

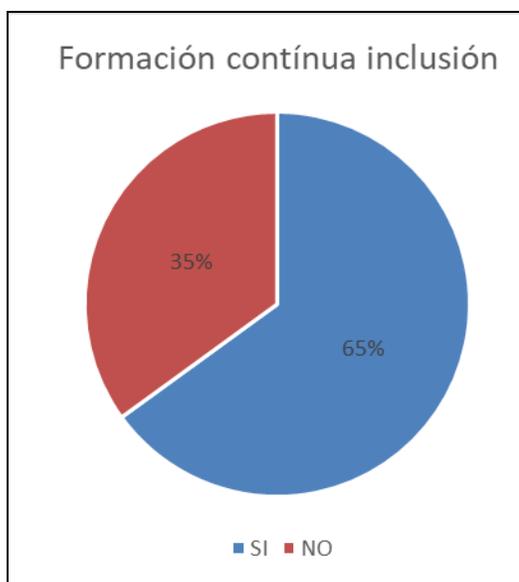
Tabla 7. Resultados según años de experiencia.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
□ Años de Experiencia		
0 a 5 años	18	18,0
6 a 10 años	14	14,0
11 a 15 años	23	23,0
16 a 20 años	11	11,0
Mayor a 20 años	34	34,0
Sumatoria	100	100

Elaboración Propia



Respecto a los datos obtenidos en cuanto a la formación inicial, se observa que un 40% de los encuestados sí contó con una formación inicial, que brindará herramientas para la diversificación de los aprendizajes, siendo esta una frecuencia de 40 de un total de 100 respuestas. Por otra parte, un porcentaje de 60% afirma no haber contado con esta herramienta durante su formación inicial, correspondiendo a una frecuencia de 60 cuestionarios.



Referido a la formación continua frente a la inclusión, la respuesta con más frecuencia es 65 de un total de 100, lo que equivale a que el 65% de los encuestados afirma que la formación continua ha sido un apoyo frente a la diversidad de necesidades. Por otro lado, una frecuencia de 35 encuestados, que representan al 35% 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 96% afirma presentar interés por la capacitación para la diversificación de aprendizajes, correspondiente a una frecuencia de 96 de un total de 100 respuestas. Sin embargo, un total de 4 respuestas, arrojan que no existe interés por dicha capacitación, representando un 4% de la muestra.

4.3.6 Descripción de los resultados según las variables independientes y sus categorías.

4.3.6.1 Variable Género

Reactivo	VARIABLE GÉNERO						
	MASCULINO		FEMENINO		General		
	X	DS	X	DS	x	DS	
1	2,9	0,81	3,1	0,76	3,0	0,79	Prácticas
2	3,0	0,82	3,1	0,72	3,0	0,77	
3	3,0	0,87	3,1	0,74	3,1	0,81	
4	3,1	0,87	3,5	0,78	3,3	0,82	
X	3,0		3,2		3,1		
DS		0,84		0,75		0,80	
5	3,5	0,86	3,6	0,64	3,6	0,75	Culturas
6	3,6	0,73	3,6	0,78	3,6	0,76	
7	3,3	0,78	3,5	0,78	3,4	0,78	
X	3,1		3,4		3,3		
DS		0,85		0,72		0,79	
8	3,5	0,80	3,6	0,68	3,6	0,74	Políticas
9	3,6	0,90	3,7	0,65	3,7	0,78	
10	3,7	0,89	3,8	0,61	3,7	0,75	
11	3,5	0,86	3,7	0,71	3,6	0,78	
X	3,3		3,5		3,4		
DS		0,83		0,73		0,78	
Total	3,1	0,84	3,4	0,74	3,3	0,79	

De acuerdo al rango de género, existen dos reactivos que están por sobre el promedio general (3.3), siendo estos el reactivo 9 (3.7) el cual establece que *“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.” y el reactivo 10 (3.7) mencionando que *“cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo”*. Ambos pertenecientes a la dimensión 3 *“Apoyos”*, por lo cual podemos mencionar que los establecimientos consideran importante y fundamental la participación de los padres y apoderados en la comunidad educativa, como también el mantener un trabajo colaborativo con todos los miembros del establecimiento mediante los recursos que este puede brindar, este factor corresponde a la dimensión *“Políticas Inclusivas”*.

Muy por el contrario, el promedio más bajo con una puntuación de 3.0 es el reactivo 1 *“se cómo planificar las unidades didácticas teniendo presente la diversidad de los estudiantes”* y el reactivo 2 *“Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis estudiantes”*, pertenecientes a la dimensión *prácticas”*. Podemos decir que no existe un gran conocimiento frente a las adaptaciones en planificaciones y evaluaciones para responder a la diversidad de los estudiantes dentro del aula, el cual pertenece a la dimensión *“Políticas Inclusivas”*.

En relación a los resultados de desviación estándar, cabe señalar que existe un reactivo, siendo el número 4 *“Soy capaz de adaptar mis instrucciones para asegurarse que todos los estudiantes puedan ser incluidos con éxito en el aula”*, correspondiente al factor 1 *“Metodología”* de la dimensión *“Prácticas Inclusivas”*, que presenta una dispersión significativa respecto al promedio, siendo esta de 0,82 respectivamente. Por el contrario, el reactivo que presenta una menor dispersión es el reactivo 8 que afirma *“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)”*, del factor 8 *“Apoyos”* de la dimensión *“Políticas Inclusivas”* con una desviación estándar de 0,74.

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 (3,4) encontrándose levemente por sobre el

promedio general (3,3). Mientras la categoría “Masculino” califica con un promedio de (3,1) encontrándose bajo el promedio general (3,3).

Al analizar el comportamiento de la variable en relación a la dimensión “cultural” presenta un promedio de (3,3), situándose así en el promedio general (3,3). Mientras que la dimensión “Prácticas inclusivas” obtiene un promedio de (3,1), manifestándose levemente por debajo al promedio general (3,3).

4.3.6.2 Variable Edad

Reactivo	VARIABLE EDAD									
	Menores 30 años		Entre 31 y 40 años		Entre 41 y 50 años		Mayor a 50		General	
	X	DS	X	DS	x	DS	x	DS	x	DS
1	3,2	0,73	3,0	0,83	2,9	0,65	2,9	0,82	3,0	0,76
2	2,8	0,90	3,0	0,75	2,9	0,61	2,9	0,80	2,9	0,76
3	2,9	0,64	3,1	0,67	2,8	0,82	2,9	0,89	3,0	0,76
4	3,2	0,90	3,5	0,73	3,1	0,74	3,1	0,84	3,2	0,80
X	3,0		3,2		2,9		3,0		3,0	
DS		0,79		0,75		0,71		0,84		0,77
5	3,6	0,77	3,7	0,67	3,8	0,44	3,4	0,86	3,6	0,68
6	3,4	1,04	3,7	0,65	3,6	0,72	3,5	0,81	3,6	0,81
7	3,2	1,07	3,7	0,63	3,5	0,78	3,5	0,81	3,5	0,82
X	3,4		3,7		3,7		3,5		3,6	
DS		0,96		0,65		0,65		0,83		0,77
8	3,6	0,87	3,7	0,66	3,8	0,38	3,5	0,90	3,7	0,70
9	3,8	0,83	3,8	0,63	4,0	0,20	3,5	0,99	3,8	0,66
10	3,7	0,85	3,9	0,54	4,0	0,20	3,6	0,98	3,8	0,64
11	3,5	1,13	3,8	0,64	3,8	0,38	3,6	0,90	3,7	0,76
X	3,7		3,8		3,9		3,6		3,7	
DS		0,92		0,62		0,29		0,94		0,69
Total	3,4	0,89	3,5	0,67	3,5	0,55	3,3	0,87	3,4	0,75

De acuerdo al rango etario, existen dos reactivos que están por sobre el promedio general (3,4), siendo estos el reactivo 9 (3,8) el cual establece que *“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.”* y el reactivo 10 (3,8) el cual establece que *“cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo”*. Ambos reactivos pertenecientes a la dimensión “Políticas Inclusivas”, por lo tanto podemos mencionar que los establecimientos consideran importante y fundamental la participación de los

padres y apoderados en la comunidad educativa, como también el mantener un trabajo colaborativo con todos los miembros del establecimiento mediante los recursos que este puede brindar, este factor corresponde a la dimensión “Políticas Inclusivas”. En el nivel más descendido se encuentra el reactivo número 2 promediando (2,9) en comparación al promedio general (3,4), el cual menciona que *“Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis estudiantes”*, perteneciente a la dimensión “Desarrollando Prácticas Inclusivas”. Por este motivo, podemos decir que no existe un gran conocimiento frente a las adaptaciones que se deben realizar en torno a las evaluaciones para responder a la diversidad de los estudiantes dentro del aula, el cual pertenece a la dimensión “Prácticas Inclusivas”.

En relación a los resultados de la desviación estándar existe un reactivo, siendo el número 7 *“Considero que el lugar del profesional de apoyo está dentro del aula común con cada uno de los docentes de las asignaturas”*, correspondiente a la dimensión “Culturas Inclusivas” que presenta una dispersión mayor respecto al promedio, siendo esta de (0,82) respectivamente de un total de (0,75). Por el contrario, el reactivo que presenta una menor dispersión es el reactivo 10 que afirma que *“Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo”*, del factor 3 de la dimensión “Políticas Inclusivas”.

Al analizar el comportamiento de las categorías que componen esta variable en relación al cuestionario, cabe destacar que las categorías “Entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años” son las que presentan un promedio de (3,5), encontrándose levemente por sobre el promedio general (3,4). Mientras la categoría “Mayor a 50” (3,3), se sitúa levemente por debajo del promedio general (3,4).

Al analizar el comportamiento de la variable en relación de las dimensiones “Políticas Inclusivas” presentó un promedio de (3,7) y la dimensión “Culturas Inclusivas” tuvo un promedio de (3,6) situándose sobre el promedio general (3,4), por el contrario, la dimensión “Prácticas Inclusivas” tuvo un promedio de (3,0) encontrándose por debajo del promedio general (3,4).

4.3.6.3 Variable Título Profesional

Reactivo	VARIABLE TITULO PROFESIONAL									
	PÁRVULOS		BÁSICA		MEDIA		General			
	X	DS	X	DS	x	DS	x	DS		
1	2,3	0,96	3,0	0,81	3,0	0,64	2,8	0,80	Prácticas	
2	2,3	0,96	2,9	0,78	3,1	0,61	2,7	0,78		
3	2,3	1,26	3,0	0,71	2,9	0,79	2,7	0,92		
4	3,3	0,96	3,3	0,85	3,2	0,70	3,2	0,83		
X	2,5		3,1		3,0		2,9			
DS		1,03		0,79		0,68		0,83		
5	4,0	0,00	3,6	0,73	3,6	0,65	3,7	0,46	Culturas	
6	3,8	0,50	3,5	0,86	3,7	0,57	3,7	0,64		
7	3,8	0,50	3,5	0,88	3,5	0,62	3,6	0,66		
X	3,8		3,5		3,6		3,6			
DS		0,33		0,82		0,61		0,59		
8	4,0	0,00	3,6	0,81	3,8	0,50	3,8	0,44	Políticas	
9	4,0	0,00	3,7	0,80	3,8	0,57	3,8	0,45		
10	4,0	0,00	3,7	0,77	3,9	0,52	3,9	0,43		
11	4,0	0,00	3,7	0,85	3,8	0,56	3,8	0,47		
X	4,0		3,7		3,8		3,8			
DS		0,00		0,80		0,54		0,45		
Total	3,4	0,46	3,4	0,80	3,5	0,61	3,4	0,62		

De acuerdo a la variable de Título Profesional, existe un reactivo que está significativamente por sobre el promedio general (3,4), siendo este el reactivo 10 (3,9) el cual establece que *“Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo”*. Perteneciente a la dimensión “Políticas Inclusivas”, en donde se recoge información de lo fundamental que es cada integrante del establecimiento educativo para este. Sin embargo, existen dos reactivos que están significativamente por debajo del promedio general (3,4) siendo estos, 2 (2,7) el cual afirma que *“Tengo conocimiento como para adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis estudiantes”*. y 3 (2,7) *“Tengo conocimiento como para manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis estudiantes”*. Pertenecientes a la dimensión “Prácticas Inclusivas”. Estos reactivos, nos arrojan que los docentes no cuentan con la experticia necesaria para adaptar los materiales, ni para evaluar en base a las necesidades individuales de cada uno de los estudiantes. Estos reactivos se encuentran significativamente por debajo del promedio, dejando en evidencia un estado crítico en estos factores.

En relación a los resultados de desviación estándar el reactivo 3 presenta una dispersión (0,92), la cual afirma *“Tengo conocimiento como para manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis estudiantes”*, correspondientes a la dimensión “Prácticas Inclusivas”. Mientras que, el reactivo 10 obtiene una baja dispersión (0,43), afirmando que *“Cada integrante del establecimiento educativo(docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo”* perteneciente al factor 3 “Apoyos” de la dimensión “Estableciendo Políticas Inclusivas”.

Si consideramos el análisis del comportamiento de las categorías que componen cada variable en relación al cuestionario, cabe destacar que la categoría de “Profesor de Educación Media”, presenta un promedio de (3,5) situándose levemente por sobre el promedio general (3,4). Mientras que las categorías “Educación Parvularia” y “Profesor de Educación Básica” se encuentran dentro del promedio general (3,4).

Al analizar el comportamiento de la variable en relación a la dimensión “Políticas Inclusivas” presentó un promedio de (3,8) situándose significativamente sobre el promedio general (3,4), igualmente, la dimensión “Culturas Inclusivas” se encuentra por sobre el promedio general con un promedio de (3,6). Por el contrario, la dimensión “Políticas Inclusivas” tuvo un promedio de (2,9) encontrándose por debajo del promedio general (3,4).

4.3.6.4 Variable Nivel Educativo de Desempeño

VARIABLE NIVEL EDUCATIVO DE DESEMPEÑO										
Reactivo	PÁRVULOS		BÁSICA		MEDIA		DOS O MAS NIVELES		General	
	X	DS	X	DS	x	DS	x	DS	x	DS
1	2,3	1,2	3,1	0,7	3,2	0,6	2,8	0,8	2,8	0,84
2	2,3	1,2	2,9	0,7	3,3	0,6	2,8	0,8	2,8	0,81
3	2,3	1,5	3,0	0,7	3,1	0,9	3,0	0,7	2,8	0,97
4	3,7	0,6	3,4	0,8	3,4	0,8	3,0	0,7	3,3	0,73
X	2,7		3,1		3,2		2,9		3,0	
DS		1,10		0,7		0,7		0,79		0,84
5	4,0	0,0	3,7	0,7	3,7	0,6	3,4	0,8	3,7	0,51
6	3,7	0,6	3,6	0,7	3,7	0,8	3,4	0,8	3,6	0,73
7	3,7	0,6	3,6	0,8	3,6	0,8	3,3	0,8	3,5	0,74
X	3,8		3,6		3,7		3,4		3,6	
DS		0,4		0,7		0,7		3,8		1,41
8	4,0	0,0	3,7	0,7	3,7	0,8	3,7	0,7	3,8	0,55
9	4,0	0,0	3,8	0,7	3,7	0,8	3,8	0,8	3,8	0,56
10	4,0	0,0	3,8	0,6	3,8	0,7	3,8	0,8	3,8	0,53
11	4,0	0,0	3,8	0,7	3,7	0,8	3,6	0,9	3,8	0,59
X	4,0		3,8		3,7		3,7		3,8	
DS		0,0		0,7		0,8		0,8		0,56
Total	3,5	0,5	3,5	0,71	3,5	0,73	3,3	0,8	3,5	0,69

De acuerdo al Nivel Educativo de los encuestados, se puede observar que los reactivos número 8 (3,8) está significativamente por sobre el promedio general (3,5) el cual establece que *“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)”*, el cual hace referencia a la importancia de que exista una relación cercana entre los agentes educativos. Igualmente, el reactivo número 9 (3,8) está significativamente por sobre el promedio general (3,5), el que establece que *“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”*, el que hace referencia a la importancia de la participación de los padres y apoderados en el quehacer educativo. También, el reactivo 10 (3,8) está significativamente por sobre el promedio general (3,5), el que establece que *“Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo”*, el cual se refiere a la importancia de cada uno de los agentes educativos dentro de la escuela.

Finalmente, el reactivo 11 (3,8) se encuentra significativamente por sobre el promedio general (3,5), que establece *“El establecimiento debe trabajar de forma conjunta con los recursos del contexto comunitario (biblioteca, servicios sociales, servicio de salud, ONG)”*. el que hace alusión al trabajo colaborativo que debe realizar el establecimiento con distintas instituciones. Estos reactivos corresponden a la dimensión “Políticas Inclusivas”. Por otra parte, los reactivos 1 (2,8) está significativamente por debajo al promedio general (3,5), el cual afirma *“Tengo conocimiento como para planificar las unidades didácticas teniendo presente la diversidad de los estudiantes”*, el cual hace referencia a que los docentes no cuentan con los conocimientos necesarios para planificar las unidades en base a la diversidad de sus estudiantes. Igualmente, el reactivo 2 (2,8) se encuentra por debajo del promedio general (3,5), este nos dice *“Tengo conocimiento como para adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis estudiantes”*, el cual nos indica que los docentes no presentan conocimientos para lograr evaluar en base a las necesidades de cada uno de los estudiantes. Finalmente, el reactivo 3 (2,8) que nos señala *“Tengo conocimiento como para manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis estudiantes”*. el que nos señala que los profesores no cuentan con los conocimientos para adaptar sus materiales didácticos en respuesta a las necesidades de cada uno de los estudiantes. Estos reactivos pertenecen a la dimensión “Desarrollando Prácticas Inclusivas”.

En relación a los resultados de desviación estándar, cabe señalar que el reactivo número 3, que afirma *“Tengo conocimiento como para manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis estudiantes”*, correspondiente a la dimensión “Prácticas Inclusivas”, presenta una dispersión (0,97) en relación al promedio general. Por el contrario, el reactivo 5 presenta una menor dispersión, el cual nos afirma que *“La planificación conjunta entre docente regular-profesional de apoyo facilita la entrega de apoyos a los estudiantes que lo requieren”*, de la dimensión “Culturas Inclusivas”, con una desviación estándar de (0,51).

Si analizamos el comportamiento de las categorías que componen cada variable en relación al cuestionario, cabe destacar que las categorías “Educación Parvularia”, “Educación Básica” y “Educación Media” se encuentran dentro del promedio general (3,5), con un promedio de (3,5). Mientras que la categoría “Dos o más niveles” promedia (3,3) ubicándose por debajo del promedio general (3,5).

Al analizar el comportamiento de la variable en relación a las dimensiones, “Culturas Inclusivas” y “Políticas Inclusivas” se encuentran sobre del promedio general (3,5) con un promedio de (3,6) y (3,8). Mientras que la dimensión “Prácticas Inclusivas” con un promedio de (3,0) se encuentra por debajo del promedio general (3,5).

4.3.6.5 Variable Años de Experiencia

Reactivo	VARIABLE AÑOS DE EXPERIENCIA											
	0 A 5		6 A 10		11 A 15		16 A 20		MAS DE 20		General	
	X	DS	X	DS	x	DS	x	DS	x	DS	x	DS
1	3,3	0,67	2,9	0,73	2,9	0,95	3,2	0,60	2,9	0,74	3,0	0,74
2	2,9	0,80	2,9	0,66	2,8	0,89	3,3	0,47	2,9	0,71	3,0	0,71
3	3,1	0,64	2,9	0,62	3,0	0,85	3,1	0,83	2,9	0,83	3,0	0,75
4	3,4	0,85	3,4	0,74	3,3	0,86	3,4	0,67	3,1	0,81	3,3	0,79
X	3,2		3,0		3,0		3,2		2,9		3,1	
DS		0,74		0,69		0,89		0,64		0,77		0,75
5	3,7	0,67	3,6	0,63	3,7	0,70	3,7	0,47	3,5	0,79	3,7	0,65
6	3,4	0,92	3,9	0,27	3,7	0,78	3,6	0,92	3,5	0,75	3,6	0,73
7	3,3	0,96	3,9	0,36	3,6	0,78	3,4	0,92	3,5	0,75	3,5	0,76
X	3,5		3,8		3,7		3,6		3,5		3,6	
DS		0,85		0,42		0,75		0,77		0,76		0,71
8	3,6	0,78	3,8	0,43	3,6	0,78	4,0	0,00	3,6	0,82	3,7	0,56
9	3,8	0,71	3,9	0,27	3,7	0,76	4,0	0,00	3,6	0,89	3,8	0,53
10	3,8	0,73	4,0	0,00	3,8	0,67	4,0	0,00	3,7	0,88	3,8	0,46
11	3,7	0,97	3,8	0,58	3,7	0,71	3,9	0,30	3,6	0,81	3,7	0,68
X	3,7		3,9		3,7		4,0		3,6		3,8	
DS		0,80		0,32		0,73		0,08		0,85		0,56
Total	3,5	0,80	3,6	0,48	3,4	0,79	3,6	0,50	3,4	0,79	3,5	0,67

De acuerdo a los años de experiencia de los encuestados, los reactivos 9 y 10 presentan el mayor promedio (3,8), el cual establece que *“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”*, y *“Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo, el cual hace referencia a los establecimientos considerando importante y fundamental la participación de los padres y apoderados en la comunidad educativa, como también el mantener un trabajo colaborativo con todos los miembros del establecimiento mediante los recursos que este puede brindar, ambas pertenecientes a la dimensión “Políticas inclusivas”*.

En relación a los resultados de la desviación estándar, cabe señalar que existe dos reactivos, el número 4, que afirma *“Soy capaz de adaptar mis instrucciones para asegurarme que todos los estudiantes puedan ser incluidos con éxito en el aula”*, correspondiente a la dimensión *“Desarrollando Prácticas Inclusivas”*, y el número 7,

que afirma *“Considero que el lugar del profesional de apoyo está dentro del aula común con cada uno de los docentes de las asignaturas”* correspondiente a la dimensión “Culturas Inclusivas”, presentan una dispersión significativa con respecto al promedio, siendo el mayor de 0,79 y quien le sigue con 0,76. Por el contrario, el reactivo que presenta una menor dispersión es el reactivo número 10 con una desviación estándar de 0,46 que afirma *“Cada integrante del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo”* de la dimensión “Políticas Inclusivas”.

Si atendemos a un análisis del comportamiento de las categorías que componen cada variable, en relación al cuestionario, cabe destacar que las categorías “6-10 años experiencia” y de “16-20 años de experiencia”, son las que presentan un promedio (3,6) por sobre el promedio general (3,5). Mientras que las categorías “11-15 años de experiencia” y “Más de 20 años de experiencia”, califican con un promedio de (3,4), encontrándose bajo el promedio general de (3,5).

Al analizar el comportamiento de la variable en relación a la dimensión “Culturas Inclusivas” con un promedio de (3,6), se encuentra sobre el promedio general (3,5). Mientras que las dimensiones “Prácticas Inclusivas” y “Políticas Inclusivas” se encuentran por debajo del promedio general, con promedios de (3,1) y (3,2) respectivamente.

Capítulo V: Conclusiones, sugerencias y recomendaciones

Conclusiones

A partir del análisis de los resultados, es posible señalar que la Dimensión Desarrollar prácticas (3,0) presenta un comportamiento por debajo de lo observado en las otras dimensiones, esto la sitúa considerablemente por debajo del promedio general (3,5). Por otra parte, la Dimensión Crear Culturas Inclusivas (3,7) se encuentra sobre el promedio al igual que la Dimensión Generar Políticas Inclusivas (3,6). Lo anterior da cuenta de un comportamiento heterogéneo puesto que una dimensión se encuentra notoriamente por debajo del promedio general y de las otras dos dimensiones. Del mismo modo se puede mencionar que las Dimensiones Desarrollar Prácticas Inclusivas y Generar Políticas Inclusivas presentan un mayor nivel de dispersión (0,77) y (0,75) respectivamente, y la Dimensión Crear Culturas Inclusivas se comporta con un menor nivel de dispersión (0,71).

En consideración a lo anterior, es posible indicar que los docentes presentan actitudes similares hacia el Crear Culturas Inclusivas y Generar Culturas Inclusivas, sin embargo, es necesario señalar que en la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas existe un menor acuerdo entre las opiniones de los encuestados, lo que nos permite concluir que hay una mayor necesidad formativa de los docentes respecto a las Prácticas Inclusivas en los seis colegios de la Región Metropolitana en temas vinculados con las adaptaciones de evaluaciones, materiales e instrucciones para responder a las necesidades de cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad que puede existir dentro del aula (Prácticas Inclusivas). Mientras tanto, el trabajo colaborativo con otros profesionales beneficia el apoyo que puede entregarse a los estudiantes, al igual que la incorporación del profesional dentro del aula, desarrollando y favoreciendo un trabajo de apoyo no solamente en las aulas de recursos (Culturas Inclusivas). Por último, mantener una buena relación con todos los agentes educativos, fomentando la participación en todos sus contextos y destacando la importancia que tiene cada uno, es fundamental para el proceso de llevar a cabo un trabajo en conjunto (Políticas Inclusivas).

Con respecto al comportamiento de las categorías de la variable en relación al promedio general del instrumento, cabe destacar que ambas categorías tanto Femenino (3,2) como Masculino (3,3) están por debajo del promedio general (3,5).

En cuanto al comportamiento de la categoría en relación con la variable Género, se puede destacar que en la Dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas, la categoría “Femenino” presenta un promedio de (3,2) y la categoría “Masculino” un promedio de (3,0), situándose ambos por debajo del promedio general de la variable (3,3). Por otra parte, en la Dimensión Crear Culturas Inclusivas, la categoría “Femenino” tiene un promedio de (3,4), estando por sobre el promedio general (3,3), sin embargo la categoría “Masculino” obtiene un promedio de (3,1), estando así por debajo del promedio general. En la Dimensión Generar Políticas Inclusivas, la categoría “Femenino” presenta el promedio más alto en relación a esta dimensión con un (3,5) situándose por sobre el promedio general (3,3), por otro lado, la categoría “Masculino” tiene un promedio de (3,3) estando así dentro del promedio general.

Según los resultados, es posible indicar que la categoría “Femenino” presenta menores necesidades de formación y una actitud positiva frente a Crear Culturas Inclusivas y Generar Políticas Inclusivas, mientras que, en la Dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas, se presenta una actitud desfavorable y mayores necesidades de formación. En cambio la categoría Masculino presenta necesidades de formación a nivel de todas las dimensiones que corresponden a Prácticas, Culturas y Políticas Inclusivas, sin embargo cabe mencionar que puede existir un factor de implicación con respecto al bajo nivel en todas las dimensiones, ya que la cantidad de docentes de género masculino que respondieron el cuestionario es bastante descendida en comparación a la cantidad de docentes de género femenino.

De esta forma, se acepta nuestra H4 la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, están determinadas por el género.

Con respecto al comportamiento de las categorías de la variable en relación al promedio general del instrumento, se puede mencionar que las categorías “Entre 31 y

40”, “Entre 41 y 50” y “Más de 50” se encuentran por sobre el promedio general con resultados de (3,7), (3,7) y (3,6) respectivamente. Mientras que, la categoría “Menos de 30” se encuentra por debajo del promedio general (3,5) con un promedio de (3,4).

En cuanto al comportamiento de la categoría en relación con la variable Edad es posible apreciar que en la dimensión Culturas Inclusivas, las categorías “Entre 31 y 40 años” y “Entre 41 y 50 años” obteniendo un promedio de (3,7) encontrándose por sobre el promedio general (3,6), mientras la variable “Menores de 30 años” presenta un promedio de (3,4) siendo este bajo en relación al promedio general. Con respecto a la dimensión Políticas Inclusivas, la categoría “Entre 41 y 50 años” presenta un promedio (3,9) siendo este mayor al promedio general (3,7), mientras que la categoría “Mayor a 50”, obtiene un promedio de (3,6) siendo levemente por debajo del promedio general. Para la dimensión Prácticas Inclusivas” destaca la categoría “Entre 31 y 40 años”, que obtiene un promedio de (3,2) siendo este mayor al promedio general (3,0), sin embargo, la categoría “Entre 41 y 50 años”, presenta un promedio de (2,9) encontrándose por debajo del promedio general.

Según los resultados obtenidos, es posible indicar que los docentes “Entre 31 y 40 años” y “Entre 41 y 50 años” presentan una actitud positiva y menos necesidades de formación con respecto a las Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas. Por el contrario, la categoría “Mayor a 50” presenta bajas puntuaciones en las dimensiones Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas, por lo que esta categoría presenta una actitud desfavorable y mayores necesidades de formación con respecto a esta temática.

De esta forma se acepta nuestra H2 la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas, están determinadas por la edad.

Con respecto al comportamiento de las categorías de la variable en relación al promedio general del instrumento, se puede mencionar que la categoría “Párvulos” se encuentra por sobre el promedio general (3,5) con un resultado de (3,8). Por otro lado, la categoría “Educación Media” se encuentra dentro del promedio general (3,5) con un

promedio de (3,5). Mientras que la categoría “Educación básica” se encuentra por debajo del promedio general (3,5) con un promedio de (3,4).

En cuanto al comportamiento de la categoría en relación con la variable “Título profesional”, es posible indicar que la dimensión Crear Culturas Inclusivas, la categoría “Párvulos”, obtiene una puntuación de 3,8, estando así significativamente por sobre el promedio general (3,4), mientras que las categorías “Básica” y “Media”, obtienen un promedio de (3,4) y (3,5) respectivamente, situándose dentro del promedio general. Con respecto a la dimensión Generar Políticas Inclusivas, la categoría “Párvulos” con un promedio de (4,0) se encuentra significativamente por sobre el promedio general (3,4), igualmente, las categorías “Básica” y “Media”, se encuentran considerablemente por sobre el promedio general, con puntajes de (3,7) y (3,8) respectivamente. En la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas a categoría “Párvulos”, obtiene un promedio de (2,5) estando significativamente por debajo del promedio general (3,4), de la misma manera, las categorías “Básica” y “Media” presentan promedios de (3,2) y (3,0) situándose considerablemente bajo el promedio general.

Por lo tanto, es posible concluir que en base a la variable “Título Profesional” la categoría “Párvulos”, presenta una actitud positiva y menos necesidades de formación con respecto a las Culturas y Políticas inclusivas, situándose en estas dimensiones considerablemente por sobre el promedio general. En lo que respecta a las categorías “Básica” y “Media”, estos igualmente presentan una actitud positiva con respecto a las Culturas y Políticas Inclusivas. Por otra parte, las categorías “Párvulos”, “Básica” y “Media” presentan una actitud desfavorable y mayores necesidades de formación con respecto a las Prácticas inclusivas.

De esta forma, aceptamos nuestra H5 la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas no están determinadas por el título profesional, no obstante, se puede destacar que al relacionarlas con las dimensiones se evidencia un descenso en relación a las Prácticas Inclusivas, las cuales se focalizan en las

adaptaciones que genera el docente en un ambiente educativo para lograr responder a la diversidad de estudiantes.

Con respecto al comportamiento de las categorías de la variable en relación al promedio general del instrumento, se puede mencionar que las categorías “Párvulos”, “Educación Básica”, “Educación Media” y “Dos o más niveles” se encuentran significativamente por debajo del promedio general (3,5), con promedios de (2,7), (3,1), (3,2) y (2,9) respectivamente.

En cuanto al comportamiento de la categoría en relación con la variable “Nivel Educativo de Desempeño” es posible concluir que la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas en la categoría “Párvulos” presenta un promedio de (2,7), encontrándose considerablemente por debajo del promedio general (3,5) al igual que las categorías “Educación Básica”, “Educación Media” y “Dos o más niveles” (3,1), (3,2) y (2,9) respectivamente. Con respecto a la dimensión Crear Culturas Inclusivas, las categorías “Párvulos” (3,8), “Educación Básica” (3,6) y “Educación Media (3,7)” se encuentran por sobre el promedio general (3,5), por el contrario la categoría “Dos o más niveles” se encuentra dentro del promedio. Para la dimensión Generar Políticas Inclusivas la categoría “Párvulos” se encuentra notoriamente por sobre el promedio general (3,5), obteniendo un promedio de (4,0) por otro lado, las categorías “Educación Básica”, “Educación Media” y “Dos o más niveles” (3,8), (3,7) y (3,8) se sitúan también por sobre el promedio.

Por lo tanto, concluimos que en relación a la variable “Nivel Educativo de Desempeño” los docentes de la categoría “Educación Básica”, presentan menores necesidades de formación y una actitud positiva frente a generar Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas. Por otra parte, la categoría “Educación Parvularia” presenta una actitud positiva y menores necesidades de formación en relación a las Culturas y Políticas Inclusivas. De la misma manera, la categoría “Educación Media” presenta menores necesidades de formación respecto a las Prácticas y Culturas Inclusivas. Por el

contrario, la categoría “Educación Parvularia” presenta una actitud desfavorable y una necesidad de formación frente a generar Prácticas Inclusivas.

Considerando el tamaño de la muestra respecto a la categoría Párvulos, la cual es notablemente menor en comparación con las demás categorías, podemos mencionar que pese a lo expuesto recientemente, esta no genera mayores inconvenientes debido a que sus promedios generales son similares entre sí. Por ende, aceptamos nuestra H9 la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, no están determinadas por el nivel educativo de desempeño.

Con respecto al comportamiento de las categorías de la variable en relación al promedio general del instrumento, se puede mencionar que las categorías “Entre 6 a 10” y “Entre 16 a 20” ambas con un promedio de (3,6) se encuentran por sobre el promedio general (3,5). Mientras que la categoría “0 a 5” se encuentra dentro del promedio general (3,5) con un promedio de (3,5). Por otra parte, las categorías “Entre 11 y 15” y “Más de 20” se encuentran por debajo del promedio general (3,5) con resultados de (3,4).

En cuanto al comportamiento de la categoría en relación con la variable Años de Experiencia, para la dimensión Culturas Inclusivas la categoría “16 a 20”, obtiene un promedio de (3,6) encontrándose por sobre el promedio general (3,5), mientras las categorías “0 a 5” y “Más de 20” con un promedio de (3,5) se sitúan dentro del promedio general (3,5). Por su parte en la dimensión Políticas Inclusivas, es posible indicar que la categoría “6 a 10”, presenta un promedio de (3,9) encontrándose significativamente por sobre el promedio (3,5), mientras que la categoría “16 a 20” obtiene un promedio de (1,0) estando significativamente bajo el promedio general (3,5). En la dimensión Prácticas Inclusivas es posible señalar que las categorías “0 a 5” y “16 a 20” presenta un promedio de (3,2) siendo la categoría más alta, sin embargo está por debajo del promedio general (3,5), mientras que la categoría “Más de 20” con un promedio de (2,9) se encuentra significativamente por debajo del promedio general (3,5).

Por lo tanto y de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede concluir que en la variable de los Años de Experiencia, los docentes de la categoría “6 a 10” presentan una actitud positiva y menos necesidades de la formación con respecto a las Culturas y Políticas inclusivas. Por su parte, las categorías de “0 a 5” y “16 a 20” presentan una actitud positiva y menos necesidades de formación con respecto a las Prácticas Inclusivas. Mientras que independientemente de los Años de Experiencia, la categoría “Más de 20” presenta una actitud desfavorable y una mayor necesidad de formación con respecto a las Culturas y Prácticas Inclusivas, y la categoría “16 a 20” los docentes presentan una actitud desfavorable y una mayor necesidad de formación con respecto a las Políticas Inclusivas.

De esta forma se acepta nuestra H9 la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, no están determinadas por el nivel educativo de desempeño.

Sugerencias y recomendaciones

Se brinda el presente espacio, con la finalidad de plantear ciertas sugerencias y recomendaciones acerca de la temática de estudio investigada, siendo esta, la actitud docente frente a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, la cual nos permite aportar información desde variadas categorías para evidenciar el trabajo que se lleva a cabo en Chile, específicamente en seis colegios de la Región Metropolitana.

Las sugerencias y recomendaciones realizadas se abordarán desde las Prácticas, Culturas y Políticas inclusivas.

➤ Prácticas Inclusivas:

Como mencionamos anteriormente, esta dimensión se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje, específicamente con la forma en que se produce para reflejar la inclusión educativa mediante las prácticas y estrategias que se emplean dentro del aula. En relación a los resultados obtenidos en esta categoría, se evidencia un descenso, en

donde se demuestra que los docentes de distintos niveles presentan dificultades en cuanto a las adaptaciones educativas que se requieren hacer para lograr responder a las necesidades de cada uno de los estudiantes, situación que obliga a enfatizar en aquello a través de las prácticas que se están elaborando, a modo de que puedan trabajarse con el propósito de responder a la diversidad.

Por esta razón, es sugerible considerar diversos métodos vinculados con las prácticas, en donde sea necesario evaluar la unión del aprendizaje con la experiencia, destacar la importancia del trabajo grupal y la colaboración entre profesionales, con el fin de establecer y fortalecer las prácticas a desarrollar.

➤ **Culturas Inclusivas:**

En relación a esta dimensión, es destacable su vinculación con la comunidad escolar frente a la importancia de crear comunidades escolares con valores inclusivos, promoviendo el interés por crear espacios seguros, acogedores, de respeto y colaboración, entre todos y para todos. Con respecto a los resultados obtenidos en esta categoría, es posible evidenciar un resultado medio en relación a su promedio, mostrando que sí existen culturas inclusivas dentro de los docentes, pero no han sido lo suficientemente abordadas o trabajadas a cómo deberían ser.

Por esta razón, es fundamental analizar la importancia en relación con el ambiente y las relaciones que se establecen dentro de la comunidad educativa, ya que son fundamentales para la cohesión de todos los partícipes, destacando la aceptación y valoración inclusiva, las cuales deben ser compartidas por todos quienes trabajan allí. Los principios producidos son los que guían las políticas escolares, por tanto se sugiere poner mayor énfasis, e integrar cambios de ser necesarios, dado a que las culturas inclusivas son impulsadas por las creencias y valores con que se reconocen quienes forman parte de ella, por tanto se relacionan con la identidad de cada uno y su accionar.

➤ **Políticas Inclusivas:**

Respecto a esta dimensión, se presenta el promedio más elevado, por ende, se logra apreciar que todos los docentes, independientemente de sus niveles de desempeño, poseen un buen manejo en establecer una educación inclusiva, la cual enfatiza en contabilizar a todos los agentes de la comunidad educativa con la finalidad de que sean partícipes en las actividades y el proceso de aprendizajes del alumno, tanto en el horario escolar como fuera.

Desde esta perspectiva, se puede mencionar que no existe mayor inconveniente en generar una comunidad inclusiva, donde los docentes promueven y organizan un trabajo colaborativo entre profesionales, padres y apoderados, consejo escolar, entre otros, generando buenas relaciones entre sí para dar el apoyo necesario en el ambiente que se desenvuelve y desarrolla cada estudiante.

Finalmente, la investigación realizada nos permite aportar con información específica en torno a la actitud que tienen los docentes frente a dichas dimensiones, en los establecimientos de la Región Metropolitana.

Por consiguiente, se sugiere a las futuras investigaciones aumentar la muestra en cuanto a docentes fundamentalmente en la categoría “Párvulos”, establecimientos educacionales tanto municipales como particulares, comunas, entre otros. Asimismo, sería interesante considerar la realización de un estudio correlacional entre las investigaciones existentes sobre el estudio realizado, el cual exponga las relaciones y/o coincidencias sobre los promedios que existen en cada una de las dimensiones y categorías.

Además, cabe mencionar que sería interesante realizar una investigación bajo la misma línea a estudiantes de último semestre de las carreras de pedagogía.

Referencias Bibliográficas

Ainscow (2001), citado en Angenscheidt & Navarrete (2017). *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212017000200233

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297>

Anavalón, C., Moris, K., Negrete, M., Sáez, M. (2018). *La actitud y necesidad de formación de los docentes frente a la inclusión dentro de cuatro establecimientos educacionales particulares subvencionados correspondiente a la región Metropolitana*. Santiago, Chile. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos educar Chile*. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/derechos%20humanos%201948.pdf>

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. Recuperado de: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%200.pdf>

Booth, T., Ainscow, M., (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/IndexLibroAgosto.pdf>

Bush, T., Robinson, V., Spillane, J., Ortiz, M., Ryan, J., Giles, D., Cuéllar, C., Sun, J., Fink, D., Lambert, L., Oplatka, I. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela nueve miradas*. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2018/03/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>

Cabrera, C. (2015). *Educación inclusiva en Chile: La historia de los pequeños incluidos*. Recuperado:

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145165/La-historia-de-los-peque%C3%BAos-incluidos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Montevideo. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-7468201300010002

Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., Ortiz, W. (2016). *Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en cuenca*. Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/909/806>

Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J.. (2015). *Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile*. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242015000200008&script=sci_arttext

Corrales, A., Soto, V., Villafañe, G. (2015). *Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles- desafíos institucionales*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/447/44746861005/html/index.html>

Cossio, M (2015). *Métodos de investigación cuantitativa en ciencias de la educación*. Talca, Chile: Ediciones Universidad Católica del Maule. Recuperado de: <http://laboratoriogrecia.cl/wp-content/uploads/downloads/2016/04/Tesis-Felipe-Mar%C3%ADn.pdf>

Duk, C. y Murillo, J. (2016). La inclusión como dilema. Universidad Central de Chile, Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10(1), 11-14. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100001

Echeita y Rueda (2016). *Inclusión cultural en museos y patrimonio*. Recuperado de : <https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/viewFile/315067/418553>

Figuroa M., Gutiérrez de Piñeres C., Velázquez J.(2017). *Estrategias de inclusión en contextos escolares*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v13n1/1794-9998-dpp-13-01-00013.pdf>

Galaz, A., Fuente, R., Cornejo., Padilla, A. (2014). *El desafío de transformar la formación docente y asegurar el cambio del modelo educacional*. Valdivia. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200001

García-Huidobro, J. (2007). *Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno*. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/399/817>

Godoy, M., Meza, M., Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presentes y futuro de la educación especial en Chile*. Recuperado de: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf

González, F., Gómez, M., Jenaro, C. (2006). *Index para la inclusión desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Universidad de Salamanca, España. Recuperado de: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>

Granada, M., Pómes, M., Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Maule, Chile. Recuperado de: <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/3301/n25a03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Granada, M., Pómes, M., Sanhueza, S. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1, pp. 45-53. Badajoz, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537004.pdf>

Guijarro, R., Aguerrando, I., Ouane, A., Shaeffer, S. (2008). *La educación inclusiva: en el camino hacia el futuro*. Ginebra. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

Gutiérrez, M., Martín, M., Jenaro, C. (2014). *El INDEX para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación*. Recuperado de: www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/MohamedHalm/sampieri-etalmetodologiadelainvestigacion4taedicionsampieri2006-ocr-61278415>

Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A., Guevara, G. (2018). *La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de educación en Ecuador*. Santiago, Chile. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000100021

Inclusión Internacional (2006). *La educación inclusiva como un modelo para la educación para todos*. Recuperado de : <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=5>

Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. Santiago, Chile. N° 1: 287-297 Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>

Informe Nacional de la Calidad de la Educación (2017). *Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/IDH_web.pdf

Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. *Revista Brasileira de Educação* vol. 23. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230005.pdf>

Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, C. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. México, Argumentos (Méx.) [online]. 2010. vol. 23, n. 62, pp. 41-83. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&nrm=iso

Leal, K., Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. Manizales, Colombia. vol. 10, núm. 2, pp. 11-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225002>

Mesa, L. (2003). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista digital: matemática, educación e internet*, 4(2). Recuperado de: <https://entremestros.files.wordpress.com/2010/02/el-paradigma-positivista-y-la-concepcion-dialectica-del-conocimiento.pdf>

Ministerio de Educación (2005). Política de educación especial. Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>

Ministerio de Educación (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Recuperado de: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201404021642530. ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf

Ministerio de Educación (s/f). *Ley general de educación: Consolidando la educación*. Recuperado de: https://www.supereduc.cl/images/CARTILLA_LGE.pdf

Ministerio de Educación. (s/f). Decretos. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/normativa/decretos-e-instructivos/>

Ministerio de Educación. (2015). *Decreto 83. Diversificación de la enseñanza. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.* Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas, Santiago. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>

Ministerio de Educación (2016). *Decretos.* Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/normativa/decretos-e-instructivos/>

Ministerio de Educación (2017). *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de inclusión escolar.* Recuperado de: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro_Inclusio%CC%81n_final.pdf

Muñoz, M., López, M., Assaél, J. (2015) *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?.* Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000300007

Núñez, F., Zambrano, A. (2018). *Actitudes y necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas en la provincia de Talca.* Chile. Tesis de Magister no publicada. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Pegalajar, M., Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa.* Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412017000100084

Ramos, C. (2015). *Los paradigmas de la investigación científicas.* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/282731622_LOS_PARADIGMAS_DE_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA_Scientific_research_paradigms

Reyes, R. (2010). La formación del profesorado, motor de cambio en la escuela del siglo XXI. *Revista educación inclusiva.* Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/175/169>

San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. (2017). *Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación*

básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caedu/n46/0718-4565-caedu-46-00020.pdf>

Santelices, M., Galleguillos, P., González, J., Taut, S. (2015). *Un estudio sobre la calidad docente en Chile: el rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado.* Santiago. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v24n1/art04.pdf>

Skliar, Carlos (2015). *Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión.* Quindío, Colombia. vol. 11, núm. 1, 2015, pp. 33-43. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740751004>

Sarto, M. y Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva.* Salamanca, España. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>

Soto, Ronaldo (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica.* Costa Rica. Vol. 3, núm. 1, Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Torres, N., Lissi, M., Grau, V., Salinas, M., Silva, M. y Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y al rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 159-173. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art9.pdf>

Unesco (2005). *La educación como derecho humano.* Recuperado de: http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf

Unesco (2017). *Educación inclusiva.* Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education>

Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa.* Santiago. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext

Universidad Católica de Valparaíso (2015). *Inclusión y aceptación de la diversidad en el aula.* Recuperado de: <http://vra.ucv.cl/ddcyf/wp-content/uploads/2017/08/inclusi%C3%B3n-y-aceptaci%C3%B3n-de-la-Diversidad-en-el-aula.pdf>

Victoriano, E. (2017). *Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piñe-UC.* Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000100020&script=sci_arttext

Wyman, I. (2017). *Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva.* Santiago. Recuperado de:

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?
script=sci_arttext&pid=S0718-45652017000100020](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652017000100020)