

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN DIFERENCIAL



**PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE  
ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE  
CONCEPCIÓN EN RELACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Integrantes: Paulina Alarcón F.  
Pamela Alveal G.  
Ellen Figueroa P.

Profesor: Dra. Lilian Castro D.

CONCEPCIÓN, 2017



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN DIFERENCIAL



**PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE  
ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE  
CONCEPCIÓN EN RELACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Integrantes: Paulina Alarcón F.  
Pamela Alveal G.  
Ellen Figueroa P.

Profesor: Dra. Lilian Castro D.

CONCEPCIÓN, 2017

## AGRADECIMIENTOS

*Al finalizar nuestro proceso de formación profesional, queremos agradecer en primer lugar a nuestras familias, por su incondicional apoyo y confianza en nosotras, sin ellos, nada de esto hubiese sido posible.*

*A cada uno de los profesores que fueron parte de nuestra formación, en especial a nuestra profesora guía Lilian Castro Durán, por su acompañamiento y disposición a brindarnos su apoyo en cada momento.*

*Finalmente quisiéramos agradecer a los establecimientos educacionales partícipes de esta investigación, por su colaboración y disposición en el proceso de evaluación.*



*Gracias*

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	4
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	9
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	10
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	13
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos .....	15
Justificación.....	16
Hipótesis .....	18
<b>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO</b> .....	19
1.1 Exclusión Social y Educativa.....	19
1.2 Inclusión Educativa .....	21
1.3 Declaraciones y Leyes Internacionales y Nacionales que Rigen los Parámetros de la Educación Inclusiva.....	24
<b>1.3.1 Declaración de los Derechos Humanos (D.D.H.H)</b> .....	24
<b>1.3.2 Declaración de los Derechos del Niño</b> .....	25
<b>1.3.3 Foro de educación para Todos</b> .....	27
<b>1.3.4 Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad</b> .....	28
<b>1.3.5 Ley de Inclusión</b> .....	29
<b>1.3.6 Ley General de Educación</b> .....	30
1.4 Niveles y Modalidades de Escolarización .....	32
1.5 Investigaciones internacionales y nacionales respecto a la inclusión educativa.	34
<b>CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO Y DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO</b> .....	36
2.1 Tipo y Diseño de Investigación .....	36
2.2 Población y Muestra .....	37

<b>2.2.1</b>	<b>Población</b> .....	37
<b>2.2.2</b>	<b>Muestra</b> .....	37
2.3	Conceptualización y Operacionalización de las Variables .....	37
<b>2.3.1</b>	<b>Variable dependiente</b> .....	37
<b>2.3.2</b>	<b>Variables independientes</b> .....	39
2.4	Muestra Normativa .....	40
<b>2.4.1</b>	<b>Caracterización de los evaluadores</b> .....	40
<b>2.4.2</b>	<b>Caracterización de la muestra normativa</b> .....	40
2.5	Instrumento de Evaluación .....	45
<b>2.5.1</b>	<b>Descripción del instrumento</b> .....	45
<b>2.5.2</b>	<b>Confiabilidad del instrumento</b> .....	50
2.6	Etapas Contempladas en la Investigación .....	52
<b>2.6.1</b>	<b>Primera etapa: Acercamiento a los establecimientos educacionales</b> ...	52
<b>2.6.2</b>	<b>Segunda etapa: Recolección de datos</b> .....	52
<b>2.6.3</b>	<b>Tercera etapa: Análisis de datos y conclusiones</b> .....	53
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y RESULTADOS</b> .....		54
3.1	Análisis Descriptivo del Primer Apartado del Cuestionario de Profesores de Inclusión Educativa y sus Dimensiones.....	54
<b>3.1.1</b>	<b>Puntuaciones totales del primer apartado del Cuestionario de Profesores de inclusión educativa</b> .....	54
<b>3.1.1.1</b>	<b>Puntuaciones totales por dimensiones contenidas en el primer apartado del Cuestionario de Profesores</b> .....	56
3.2	Análisis Descriptivo del Segundo Apartado del Cuestionario de Docentes con Respecto a Preferencias y Cambios del Establecimiento .....	57
3.3	Análisis Descriptivo del Primer Apartado del Cuestionario de Estudiantes de Inclusión Educativa y sus Dimensiones.....	59
<b>3.3.1</b>	<b>Puntuaciones totales del primer apartado del Cuestionario de Estudiantes de inclusión educativa</b> .....	59

<b>3.3.2</b>	<b>Puntuaciones totales por dimensiones contenidas en el primer apartado del Cuestionario de Estudiantes</b> .....	62
3.4	Análisis Descriptivo del Segundo Apartado del Cuestionario de Estudiantes con Respecto a Preferencias y Cambios del Establecimiento .....	63
3.5	Análisis Descriptivo e Inferencial de las Variables Respecto a los Cuestionarios de Docentes y Estudiantes de Inclusión Educativa. ....	65
<b>3.5.1</b>	<b>Puntuaciones totales obtenidas del Cuestionario de Estudiantes en la variable género.</b> .....	65
<b>3.5.2</b>	<b>Análisis descriptivo e inferencial del Cuestionario de Estudiantes de inclusión educativa en función al género.</b> .....	66
<b>3.5.3</b>	<b>Puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes en función al curso.</b> 70	
<b>3.5.4</b>	<b>Análisis descriptivo e inferencial del Cuestionario de Estudiantes de inclusión educativa en función al curso</b> .....	71
<b>3.5.5</b>	<b>Puntuaciones totales obtenidas en el Cuestionario de Docentes en función al género.</b> .....	76
<b>3.5.6</b>	<b>Análisis descriptivo e inferencial del Cuestionario de Profesores de inclusión educativa en función al género.</b> .....	76
<b>3.5.7</b>	<b>Puntuaciones totales obtenidas en el Cuestionario de Profesores en función al rango etario.</b> .....	81
<b>3.5.8</b>	<b>Análisis descriptivo e inferencial del Cuestionario de Profesores de inclusión educativa en función al rango etario.</b> .....	82
<b>3.5.9</b>	<b>Análisis descriptivo de los Cuestionarios de Profesores y Estudiantes de inclusión educativa en función al sujeto.</b> .....	87
<b>CAPÍTULO IV: CONSIDERACIONES GENERALES Y DISCUSIONES</b> .....		90
4.1	Consideraciones y Discusiones Respecto a los Resultados Generales. ....	90
4.2	Consideraciones y Discusiones por Dimensión.....	91
4.3	Consideraciones y Discusiones Respecto a la Dimensión más Descendida. ....	92
4.4	Consideraciones y Discusiones Respecto a la Variable Género en Docentes. ....	93

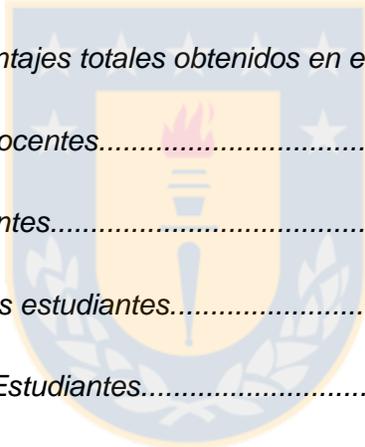
4.5 Consideraciones y Discusiones Respecto a la Variable Género en Estudiantes. ....	94
4.6 Consideraciones y Discusiones Respecto a la Variable Curso en Estudiantes. ....	95
4.7 Consideraciones y Discusiones Respecto al Rango Etario en Docentes. ....	95
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	97
<b>ANEXOS</b> .....	100
CUESTIONARIO 1: INDICADORES .....	100
CUESTIONARIO 3: MI ESCUELA .....	103



# ÍNDICE DE FIGURAS

Página

<i>Figura 1. Distribución muestra total.....</i>	
<i>Figura 2. Distribución de docentes según género.....</i>	
<i>Figura 3. Distribución de estudiantes según género.....</i>	
<i>Figura 4. Distribución de estudiantes según curso.....</i>	
<i>Figura 5. Formula de conversión a escala general.....</i>	
<i>Figura 6. Histograma de puntajes totales obtenidos en el Cuestionario de Profesores.....</i>	
<i>Figura 7. Preferencias de Docentes.....</i>	
<i>Figura 8. Cambios de Docentes.....</i>	
<i>Figura 9. Preferencias de los estudiantes.....</i>	
<i>Figura 10. Cambios de los Estudiantes.....</i>	



# ÍNDICE DE TABLAS

Página

<i>Tabla 1. Distribución de docentes según género.....</i>	
<i>Tabla 2. Distribución de docentes según rango de edad.....</i>	
<i>Tabla 3. Datos estadísticos referentes a las edades totales.....</i>	
<i>Tabla 4. Distribución de estudiantes según género.....</i>	
<i>Tabla 5. Distribución de estudiantes según curso.....</i>	
<i>Tabla 6. “Escala Cualitativa”.....</i>	
<i>Tabla 7. Consistencia interna del Cuestionario de Docentes.....</i>	
<i>Tabla 8. Consistencia interna del Cuestionario de Estudiantes.....</i>	
<i>Tabla 9. Distribución de las principales medias de las dimensiones del Cuestionario de Profesores.....</i>	
<i>Tabla 10. Puntuaciones totales Cuestionario de Profesores por dimensión.....</i>	
<i>Tabla 11. Distribución de las principales medias de las dimensiones del Cuestionario de Estudiantes.....</i>	
<i>Tabla 12. Puntuaciones totales Cuestionario de Estudiantes por dimensión.....</i>	
<i>Tabla 13. Puntuaciones totales Cuestionario de Estudiantes en la variable género.....</i>	
<i>Tabla 14. Puntuaciones totales en Cuestionario de estudiantes según género.....</i>	
<i>Tabla 15. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de estudiantes Dimensión Cultura según género.....</i>	
<i>Tabla 16. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de estudiantes Dimensión Cultura según género.....</i>	
<i>Tabla 17. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de estudiantes Dimensión Políticas según género.....</i>	

Tabla 18. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del cuestionario de estudiantes Dimensión Políticas.....	
Tabla 19. WELCH para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Prácticas según género.....	
Tabla 20. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Prácticas.....	
Tabla 21. Puntuaciones totales Cuestionario de Estudiantes en la variable curso.....	
Tabla 22. Puntuaciones totales en Cuestionario de Estudiantes según curso.....	
Tabla 23. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Cultura según curso.....	
Tabla 24. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Cultura.....	
Tabla 25. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Políticas según curso.....	
Tabla 26. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Políticas.....	
Tabla 27. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Prácticas según curso.....	
Tabla 28. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Prácticas.....	
Tabla 29. Puntuaciones totales Cuestionario de Docentes en la variable género.....	
Tabla 30. Puntuaciones totales en Cuestionario de Profesores según género.....	
Tabla 31. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Culturas según género.....	
Tabla 32. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Cultura.....	
Tabla 33. WELCH para puntuaciones totales del Cuestionario de Docentes Dimensión Políticas según género.....	

Tabla 34. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Docentes Dimensión Políticas.....

Tabla 35. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Docentes Dimensión Prácticas según género.....

Tabla 36. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Docentes Dimensión Prácticas.....

Tabla 37. Puntuaciones totales Cuestionario de Profesores en la variable rango etario.....

Tabla 38. Puntuaciones totales en Cuestionario de Docentes según rango etario.....

Tabla 39. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Cultura según rango etario.....

Tabla 40. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Cultura.....

Tabla 41. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Políticas según rango etario.....

Tabla 42. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Políticas.....

Tabla 43. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Prácticas según rango etario.....

Tabla 44. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Prácticas.....

Tabla 45. Puntuaciones totales en Cuestionario de Profesores y Estudiantes según sujeto.....

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, varios son los autores que han hecho hincapié en lo que se conoce como “*Educación Inclusiva*”, pero ¿Cuándo y por qué surge dicho concepto? Al hablar de inclusión en educación, se hace referencia a un movimiento que surge a principios de los años 80, el que está orientado a transformar los sistemas educativos, para lograr dar respuesta a la diversidad del alumnado, teniendo como principal objetivo la educación para todos.

Es preciso señalar que al hablar de inclusión, se toma a la educación como un derecho al que todos los individuos de la sociedad, independiente de sus necesidades y demandas educativas, deben tener acceso. Por lo tanto, no debe confundirse con el de *Integración*, el que está directamente asociado a integrar en el sistema educativo regular a aquellos alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

En relación a lo mencionado anteriormente, es importante aclarar que en Chile el tema que ha sido abordado en mayor profundidad es el de Integración, existiendo establecimientos de educación regular que han implementado lo que se conoce como Programa de Integración Escolar (PIE), pero ¿Se habla de inclusión educativa en Chile? Si bien es un tema que ha desarrollado algunas investigaciones, se estima que no ha sido un tema implementado directamente en el sistema educativo, por tanto, para la presente investigación, se cree de vital importancia ahondar en la temática, evaluando la percepción que tienen tanto docentes y estudiantes en relación a la inclusión educativa en sus tres dimensiones: *Cultura, políticas y prácticas*.

¿Por qué evaluar la percepción? Porque a través de dichos resultados, será posible observar si efectivamente en Chile existen culturas, políticas y prácticas inclusivas observables, y son aquellos individuos directamente relacionados con el sistema, es decir, docentes y estudiantes, quiénes pueden entregar una percepción real y fidedigna en relación a dichas dimensiones.

La investigación expuesta a continuación, se desarrolla en cuatro capítulos, principales, tanto teóricos como de análisis. En primera instancia se abarca el Planteamiento del Problema, del cual se desprende el objetivo general y los objetivos específicos. Luego se desarrolla el primer capítulo, en él se abarca el Marco Teórico, en el cual se abordan conceptos como la Exclusión e Inclusión educativa, Declaraciones y Leyes Internacionales y Nacionales que rigen los Parámetros de la Educación Inclusiva y los Niveles y Modalidades de Escolarización. En el segundo capítulo, se aborda el Marco Metodológico y la Descripción del Instrumento. En el marco metodológico, se plantea el enfoque del estudio (cuantitativo) el tipo de estudio (descriptivo) y el diseño (no experimental-transversal), las variables (género, rango etario y curso), procedimientos y muestra normativa. En la descripción del instrumento, se desarrolla una descripción general y la planificación del trabajo en el cual se desarrolló la investigación. Posteriormente se desarrolla el tercer capítulo, en donde se abarca el análisis y resultados, descriptivos e inferenciales de la investigación. Luego se desarrolla el cuarto capítulo, en el que se abordan las consideraciones generales y discusiones de la investigación, de acuerdo al posterior análisis de los resultados obtenidos. Finalmente se encuentran las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo de la investigación y además se incluye un apartado de anexos, en el que se integran documentos, tablas y datos utilizados y obtenidos durante el desarrollo de la investigación.

# PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## Objetivo General

Evaluar las percepciones de docentes y estudiantes de establecimientos educativos de la octava región del Bío Bío, Chile, en relación a la inclusión educativa en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas, considerando género, curso y edad.

## Objetivos Específicos

- Identificar las percepciones de los docentes y estudiantes de los establecimientos educativos evaluados, respecto a la inclusión educativa.
- Comparar la percepción entre docentes y estudiantes, de los establecimientos educativos evaluados, respecto a la inclusión educativa en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas.
- Determinar que dimensión está más descendida, en relación a la percepción de docentes y estudiantes de los establecimientos educativos evaluados, respecto a la inclusión educativa.
- Comparar la percepción de los estudiantes y docentes según género, curso y rango de edad, de los establecimientos educativos respecto a la inclusión educativa en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas.

## Preguntas de Investigación

- ¿Qué percepción tienen los docentes y estudiantes de los establecimientos educativos, respecto a la inclusión educativa en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas?

- ¿Cuál de los agentes evaluados, de los establecimientos educativos, presenta una percepción más positiva respecto a la inclusión educativa en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas?
- ¿Qué género de los estudiantes, de los establecimientos educativos, presenta una percepción más positiva respecto a la inclusión educativa en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas?
- ¿Qué género de los docentes, de los establecimientos educativos, presenta una percepción más positiva respecto a la inclusión educativa en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas?
- ¿Qué curso de los establecimientos educativos, presenta una percepción más positiva respecto a la inclusión educativa, en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas?
- ¿Qué rango etario de los docentes de los establecimientos educativos, presenta una percepción más positiva respecto a la inclusión educativa en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas?

### Justificación

A través de la presente investigación, se pretende evaluar la percepción que tienen tanto los docentes como los estudiantes en relación a la educación inclusiva de dos establecimientos educativos de la octava región del Bío Bío, Chile. Cabe señalar que la inclusión en educación ha sido un tema que a partir de la década de 1990 ha tomado bastante relevancia, en este punto es preciso mencionar a la UNESCO (1994) quien señala que con la Declaración de Salamanca, se proclama a la inclusión como el camino más eficaz para educar a todos los niños y jóvenes en el sistema educativo regular. En relación a lo anterior, Chiner (2011) afirma que los países que se suman a esta declaración, tienen como principal objetivo desarrollar escuelas que den respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. En este punto, señala que el mayor desafío lo tienen los docentes, ya que en ellos recae la responsabilidad de brindar una educación de calidad y dar

respuesta a las necesidades educativas que presenta cada uno de los estudiantes. Tomando como referente lo anterior, la presente investigación considera que es de vital importancia evaluar la percepción de los docentes, ya que son ellos quienes pueden brindar una información fidedigna en relación a las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en los establecimientos en los que se desarrollan profesionalmente.

A su vez, si bien la percepción de los profesores hacia la inclusión es importante, para efectos de esta investigación, se considera que no se puede dejar fuera la percepción de los estudiantes, ya que, así mismo como los docentes, el alumnado tiene igual relevancia dentro del sistema educativo, ya que sin ellos, no podría existir la educación propiamente tal.

Pero ¿Por qué evaluar la percepción? se considera que la percepción que tengan tanto los docentes como los alumnos, frente a la inclusión en educación, afectará de forma positiva o negativa las prácticas inclusivas, es decir, facilitará o dificultará los procesos para lograr que todo el alumnado aprenda y participe de su proceso de formación. En relación a lo anterior, es importante señalar que si los docentes tienen una percepción más bien positiva en cuanto a lo que inclusión educativa se refiere, esto facilitará la educación para todos, ya que serán conscientes de los principios y derechos que engloba la inclusión, y trabajarán en pos de que cada uno de ellos se cumpla. En este punto cabe mencionar a Chiner (2011) quien apoya esta premisa y afirma que “el análisis tanto de las percepciones, actitudes y expectativas de los docentes hacia la inclusión educativa serán críticas para el desarrollo exitoso de esta política educativa”. (p.15)

Así mismo, si la percepción de los estudiantes respecto a la inclusión educativa es positiva, se facilitará la educación para todos, ya que al igual que los docentes, serán conscientes de que el derecho a la educación engloba a cada individuo, es decir, que cada persona tiene el derecho a recibir una educación de calidad que dé respuesta a cada una de las necesidades educativas que presenta el alumnado, y tal como lo señala el Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) “no deben importar sus condiciones personales, culturales o sociales, niños con algún tipo de discapacidad,

niños de la calle, minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales”. (p.6)

## Hipótesis

**H1:** Los docentes presentan una percepción más favorable en relación a la de los estudiantes, respecto a la inclusión educativa en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas, de los establecimientos educativos evaluados.

**H2:** Los estudiantes de tercero medio presentan una percepción más favorable en relación a la de los estudiantes de primero medio, respecto a la inclusión educativa en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas, de los establecimientos evaluados.

**H3:** Los docentes de género femenino presentan una percepción más favorable en relación a la de los de género masculino, respecto a la inclusión educativa en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas, de los establecimientos evaluados.

**H4:** Los docentes en un rango etario de 24 a 44 años presentan una percepción más favorable en relación a la de los docentes de un rango etario de 45 a 64 años, respecto a la inclusión educativa en sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas, de los establecimientos evaluados.

# CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

## 1.1 Exclusión Social y Educativa

Tal y como lo señala Wigdorovitz de Camilloni (2008) el término “Exclusión” comenzó a difundirse en los años setenta, afirmando que es un fenómeno que en primera instancia fue asociado únicamente a la pobreza. Sin embargo, es el mismo autor quien señala que es un concepto que al tener diferentes dimensiones, las que están articuladas entre sí, y como fenómeno varía en el tiempo y espacio, el concepto se fue ampliando hasta conocerse como “Exclusión Social”.

Cabe mencionar que en la Conferencia Internacional de Educación (2008), se define a la exclusión social como la “ausencia de participación en la sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social, lo cual conduce a un número cada vez mayor de personas a quedar fuera de la sociedad y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho”. (p.5)

A su vez, cabe mencionar a Kasriel (2006) citado en Wigdorovitz de Camilloni (2008) quien señala que la exclusión social es un fenómeno social generado, ya sea porque una persona no es capaz de integrarse en dicha sociedad o bien porque la sociedad en sí es incapaz de integrar a dicho individuo.

Dentro de los excluidos sociales, se encuentran los pobres, pobladores rurales, grupos aborígenes, minorías étnicas, lingüísticas y religiosas, las personas con necesidades especiales, grupos nómadas, quienes padecen enfermedades contagiosas y todos aquellos en los que por alguna razón, pesa un estigma social. (Wigdorovitz de Camilloni, 2008).

Ahora bien, la exclusión social, incluye la exclusión en educación, en este punto cabe mencionar que en la Conferencia Internacional de Educación (2008) se

define como un fenómeno de gran magnitud que afecta a quienes están fuera de la escuela, ya sea porque nunca han accedido a ella o la abandonan debido a la repetición, la falta de pertinencia de la educación, los obstáculos económicos o las circunstancias de la vida de los estudiantes. A su vez, la exclusión también afecta a quienes estando escolarizados, son segregados o discriminados por su etnia, género, procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad.

Asimismo, es relevante mencionar a Terigi (2010) citado en Mancebo y Goyeneche (2010), quien afirma que existen cinco formas de exclusión educativa, la primera y más tradicional, es el estar fuera de la escuela; la segunda es el abandono de la escuela luego de haber asistido varios años a ella; la tercera es la escolaridad de “baja intensidad” y corresponde a aquellos alumnos que, aun cuando asisten a la escuela no se involucran con sus actividades educativas; la cuarta forma deriva de los aprendizajes elitistas o sectarios, en marcos curriculares que no contemplan intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores; finalmente, la quinta modalidad de exclusión se da cuando los aprendizajes son de baja relevancia, cuestionando la oportunidad de continuar en el sistema.

En consideración de lo anterior, es posible concluir que al hablar de exclusión en la sociedad se está haciendo mención a aquellos individuos que por el hecho de ser pobres, tener algún tipo de discapacidad, creencias diferentes, tanto religiosas como políticas o pertenecer a una minoría étnica, son discriminados y/o excluidos de la sociedad, vulnerando el pleno goce de los derechos que tiene como seres humanos.

Asimismo, es preciso señalar que dentro de esta denominada exclusión social, se encuentra la exclusión en educación, esta se describe como un fenómeno que afecta a quienes son excluidos de la escuela por su condición socioeconómica, etnia, género, entre otros, privándoles de su derecho a recibir una educación de calidad y ser partícipes de las diferentes actividades que se llevan a cabo dentro de un centro educativo.

## 1.2 Inclusión Educativa

Varios son los autores que hoy en día hacen mención a lo que se conoce como “Inclusión Educativa”, sin embargo, para conocer en profundidad el concepto, se debe dar respuesta a interrogantes como: ¿Cuándo y por qué surge la inclusión en educación? En este punto, es preciso señalar a Infante (2010), quien da a conocer que la educación inclusiva se manifiesta a principios de los años 80 tanto en Estados Unidos como en Europa, como una iniciativa dirigida a los estudiantes con algún tipo de discapacidad que eran excluidos del sistema educativo. Si bien en un principio fue destinada a estudiantes con discapacidad, es el mismo autor quien afirma que con el tiempo dicho foco fue cambiando y se plantea el desafío de crear prácticas inclusivas que estén dirigidas a todas las personas.

En consideración de lo planteado anteriormente, cabe señalar que la inclusión en educación tiene como objetivo principal la educación para todos, y es aquí donde se debe hacer mención a Truyol y Serra (2000) quienes señalan que en la Declaración de los Derechos Humanos del año 1948, con el artículo n° 26.1 se afirma: “Toda persona tiene derecho a la educación” (p.138). Con esto, es posible inferir que al hablar de inclusión en educación, se está haciendo hincapié en que cada persona tiene derecho a ser parte de una comunidad educativa, en la que debe recibir una educación de calidad, independiente de su condición socioeconómica, física, capacidades de aprendizaje, etnia, género, religión, entre otros.

Puesto que se ha desarrollado a la inclusión como una cuestión de derecho, Escudero (2012) menciona que al ser planteada desde este ámbito se desea poner énfasis en conexiones con la democracia, justicia y equidad, siendo su propósito fundamental que todo el estudiantado salga del sistema escolar, con un bagaje formativo suficiente y justo para continuar con estudios posteriores o necesarios para entrar de lleno al mundo del trabajo.

Ahora bien, cabe mencionar que al hablar de inclusión es necesario no confundir este concepto con el de integración, ya que el primero es mucho más

amplio que el segundo. Considerando lo anterior, tal y como lo menciona Blanco (2006) al hablar de integración se hace referencia solo a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por estudiantes con NEE, de acuerdo a lo señalado por el Decreto 170/2009, se hace referencia aquellos que por alguna discapacidad, dificultad específica de aprendizaje y/o déficit necesitan ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines u objetivos de la educación. Ahora bien, cabe mencionar que la diferencia entre ambos conceptos está en que si bien la inclusión considera a los estudiantes que presentan algún tipo de NEE, va mucho más allá, ya que como se mencionó anteriormente su objetivo es la educación para todos. En este punto cabe mencionar que es Blanco (2006) quien afirma: “La inclusión está relacionada con el acceso, participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados”. (p.5)

Por otra parte, se debe tener en cuenta que para que una escuela sea inclusiva es necesario que exista un compromiso por parte de toda la comunidad educativa, es decir, directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados, ya que, sin una gestión adecuada por parte de los directivos, en la que no se fomente en cada miembro de la comunidad educativa la no discriminación y la concepción de la educación como una cuestión de derecho, a la que cada persona, sea cual sea su condición se le debe otorgar, la tarea para que una escuela sea inclusiva se vuelve mucho más compleja. En este punto es preciso señalar a Booth y Ainscow (2011) quienes afirman que la inclusión en educación es vista como aquellos procesos orientados a eliminar o minimizar aquellas barreras que limitan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes, y consideran que aquellos organismos que proveen una educación denominada inclusiva, la deben desarrollar en base a tres dimensiones, las que se denominan: *políticas, culturas y prácticas*. En relación a las políticas, se hace referencia a que la inclusión sea el centro de desarrollo, constituyendo un único marco que oriente los apoyos para dar respuesta a la diversidad. A su vez, definen la cultura como una comunidad escolar con valores y creencias compartidas y orientadas a que todos aprendan, y por

último, señalan que las prácticas son aquellas que aseguran que las actividades escolares deben favorecer la participación de todos, evidenciando la cultura a la que pertenecen y las políticas orientadoras que poseen.

Otro organismo que destaca al hablar de inclusión educativa, es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2011) planteando ésta como un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para así dar respuesta a la diversidad del alumnado, siendo esto fundamental, para así hacer efectivo el derecho a la educación, con igualdad de oportunidades, tanto en el acceso, permanencia, participación y logros de todos los estudiantes y con especial énfasis en quienes por diversas razones, se encuentran excluidos o en riesgo de ser marginados.

A su vez, el Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (1994), se rige por el principio de que cada una de las escuelas existentes debe acoger a todos los niños, sin intervenir aspectos como sus condiciones personales, culturales o sociales, niños con algún tipo de discapacidad, niños de la calle, minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales.

Ahora bien, al analizar lo descrito por cada uno de los autores y organismos señalados, es posible concluir que todos sustentan el hecho de que la educación inclusiva está enfocada no sólo en los estudiantes que presentan algún tipo de NEE, ya que es una modalidad en la que el ideal es una educación para todos, lo que quiere decir, que además de la inclusión de las personas con NEE, se vela por el aprendizaje de cada persona, porque la educación es un derecho, que va más allá del acceso a ella, puesto que se exige que dicha educación sea de calidad, a la que cada individuo debe tener acceso, sin importar, como se mencionó anteriormente, su etnia, edad, género, condición personal, social, económica u otros.

### 1.3 Declaraciones y Leyes Internacionales y Nacionales que Rigen los Parámetros de la Educación Inclusiva

Las declaraciones internacionales que rigen los parámetros de la educación inclusiva son: La Declaración de los Derechos Humanos (DDHH), Declaración de los Derechos del Niño, Foro de Educación para Todos y Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad. En cuanto a las leyes nacionales, se encuentran: La Ley de Inclusión n° 20422 y la Ley General de Educación n° 20370. A continuación se da a conocer en qué consisten cada una de las declaraciones y leyes anteriormente mencionadas:

#### 1.3.1 **Declaración de los Derechos Humanos (D.D.H.H)**

Truyol y Serra (2000) señalan que: “al hablar de “derechos humanos” o “derechos del hombre” se hace referencia a la existencia de los derechos que el hombre posee por el hecho de ser hombre, por su propia naturaleza y dignidad; derechos que le son inherentes, y que, lejos de nacer de una concesión de la sociedad política, han de ser por ésta consagrados y garantizados”. (p.21)

Es preciso mencionar, que la Declaración de los Derechos Humanos (D.D.H.H.) fue lo primero en la historia de los derechos. Esta declaración fue redactada por representantes de procedencias legales y culturales de todo el mundo y proclamada por la Asamblea General de las Naciones unidas en Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948, en París (Truyol y Serra, 2000).

Es preciso señalar que los D.D.H.H en la mayoría de sus artículos aluden a que todos los seres humanos son libres e iguales en dignidad y derechos, todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y seguridad de su persona, todos son iguales ante la ley, además de que toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia, religión, opinión y expresión. (Organización de las Naciones Unidad, 2013).

A su vez, cabe mencionar a Truyol y Serra (2000) quienes señalan que el artículo n° 26 de la D.D.H.H hace alusión al derecho a la educación y afirma lo siguiente:

1. “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.” (p.138)
2. “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”. (p.138)
3. “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. (p.139)

Tomando como referente lo señalado anteriormente, cabe mencionar que los derechos humanos procuran que todas las personas sean respetadas y libres. Además, es preciso señalar que con dicha declaración se da respuesta a las múltiples injusticias que la humanidad ha debido enfrentar y a la vulnerabilidad de los derechos humanos durante décadas. Cabe mencionar que países de todos los continentes forman parte de esta declaración, por lo que es considerada una declaración de carácter mundial. Ahora bien, es posible concluir que es gracias a esta declaración que hoy existen derechos para todos los seres humanos, los que procuran que todas las personas sean respetadas y libres en el mundo que hoy vivimos.

### **1.3.2 Declaración de los Derechos del Niño**

Es Jiménez (2000) quien afirma que la Asociación Internacional de Protección a la Infancia promulgó los primeros Derechos del Niño mediante la

Declaración o Carta de Ginebra el 26 de diciembre de 1924. Esta declaración tuvo como objetivo impulsar a que otras naciones del mundo pusieran interés en los derechos de los más vulnerables, los niños, quienes en esos años eran considerados como adultos, siendo vulnerados sus derechos básicos como por ejemplo el derecho a recibir una educación. Además dicha declaración considera que la humanidad debe al niño lo mejor que pueda darle. En este punto cabe mencionar a Jiménez (2000) quien señala que en uno de los principios de la Declaración de los Derechos del Niño se afirma lo siguiente “el niño debe ser educado, inculcándole la convicción de que sus mejores cualidades deben ser puestas al servicio del prójimo” (p.9).

Años más tarde, el 20 de noviembre de 1989 se aprueba la Convención de los Derechos del Niño como tratado internacional de derechos humanos, dicha Convención contiene 54 artículos en donde se reconoce que los niños son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Es importante destacar que se entenderá por niño a todos los seres humanos menores de 18 años. La Convención es la primera ley a nivel internacional sobre los derechos de los niños, por lo tanto es de carácter obligatorio para los Estados firmantes. Esta Convención llega a dar respuesta a la necesidad de proteger a los infantes y para que fueran respetados. (Convención sobre los Derechos del Niño, 2006).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, cabe destacar el interés que existe en la sociedad por defender y declarar derechos universales que se enfoquen en los niños, ya que ellos son el futuro prometedor de nuestras sociedad, por ende se debe promover la existencia de leyes que los avalan y defienden sus derechos, sin dejar de lado a la vez sus deberes que tienen por ser considerados niños ante la sociedad.

### 1.3.3 Foro de educación para Todos

La Declaración de los Derechos Humanos en unos de sus artículos hace referencia a que “toda persona tiene derecho a la educación”, esto no fue llevado a cabo en su totalidad, debido a una serie de problemas desalentadores como: la decadencia económica de los países, el rápido aumento de la población, la guerra, los enfrentamientos entre civiles, la violencia de los crímenes, entre otros. Estos problemas condicionan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación. Estos problemas intervinieron en los principales retrocesos de la educación básica durante varios años.

En consecuencia, los participantes de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: recordando que la educación es un derecho para todas las personas; comprendiendo que la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero, y ambientalmente más puro y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultural, a la tolerancia, y a la cooperación internacional; sabiendo que la educación es una condición indispensable para el desarrollo personal y el mejoramiento social; reconociendo que el saber tradicional y el patrimonio cultural autóctono tienen un valor y una validez por sí mismos y la capacidad tanto de definir como de promover de desarrollo; percibiendo que el sistema de educación es gravemente deficiente, que debe ser más pertinente, mejorar cualitativamente y ser utilizado universalmente; reconociendo que una educación básica sólida es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la enseñanza y la comprensión y la capacidad científicas y tecnológicas, y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo; reconociendo la necesidad de dar a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada y un renovado compromiso con la educación básica para todos, que expresen el grado y la complejidad del desafío (UNESCO, 1990).

Es relevante destacar la importancia que se le da a la educación como herramienta que sirve para superar las adversidades de la vida, las injusticias, las discriminaciones y las faltas de oportunidades. Es imprescindible que los seres

humanos tengan una educación digna y de calidad, para poder sobreponerse a las distintas circunstancias que la vida puede presentarles. Sin embargo, no se debe dejar fuera la responsabilidad que tiene el Estado para con sus ciudadanos, ya que la sociedad está conformada por todos y el Estado es uno de los entes reguladores que promueven la educación para todos en Chile.

#### **1.3.4 Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad**

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2010) afirma que su propósito es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. (p.20)

Por otra parte, señala que dentro de las personas con discapacidad se incluye a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2010).

Cabe mencionar que la presente convención engloba varios principios, entre ellos se encuentran: “1. El respeto a la dignidad inherente y la autonomía individual, incluida la libertad de tomar decisiones y la independencia de las personas; 2. La no discriminación; 3. La participación e inclusión en la sociedad; 4. El respeto por la diferencia y la aceptación de personas con discapacidad como parte de la diversidad humana; 5. Igualdad de oportunidades; 6. Accesibilidad; 7. Igualdad entre géneros; 8. Respeto a la evolución de facultades de niños con discapacidad y el derecho a preservar su identidad”. (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2010, p.29).

Al mismo tiempo, señala que aquellos estados que defienden los derechos de las personas con discapacidad, deben asumir el compromiso de promover el ejercicio de estos, velando porque dichos derechos no sean pasados a llevar y las personas con discapacidad gocen de ellos. (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2010).

Ahora bien, de lo descrito anteriormente es posible concluir que la presente convención vela por los derechos de las personas con discapacidad, estableciendo que ellas deben tener los mismos derechos que aquellas personas que no presentan algún tipo de discapacidad, ya que como bien lo establece en su propósito, la personas con discapacidad tienen el derecho a gozar de los derechos humanos de forma igualitaria al resto de la humanidad. A su vez, es preciso señalar que es el estado quien debe asumir la responsabilidad de promover dichos derechos y así crear conciencia en la comunidad, logrando que se acepte la diversidad y se trabaje en pos de la no discriminación.

### **1.3.5 Ley de Inclusión**

Luego de que se diera a conocer la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en Chile se promulga la Ley N° 20422, en la que se establecen normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. El objetivo principal de esta ley es “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”. (Ley N° 20422, 2010, p.1).

A su vez, la Ley N° 20422 (2010), establece que para lograr dicho objetivo, se deberá dar a conocer a la comunidad aquellos derechos y principios de participación activa y necesaria en la sociedad que tienen las personas con discapacidad. Señala además, que es deber del estado promover la igualdad de oportunidades, por tanto, aquellos programas que se ejecuten para las personas

con discapacidad deben realizarse en pos de mejorar su calidad de vida, realizando acciones que fortalezcan y/o promuevan sus relaciones interpersonales, su desarrollo personal, el ejercicio de sus derechos, entre otros.

Con respecto a lo señalado anteriormente, es posible concluir que la Ley de Inclusión N°20422, vela por los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo la aceptación de la diversidad en la comunidad y estableciendo la creación de diferentes programas para mejorar la calidad de vida de aquellas personas. Además, se infiere que la ley promulga la igualdad de oportunidades, es decir, que ya no exista discriminación hacia estas personas por el hecho de tener discapacidad.

### **1.3.6 Ley General de Educación**

La Ley General de educación (LGE) nace como respuesta a las demandas estudiantiles del año 2006, las que tenían como fin reformar la educación pública del país. Es por esta Ley que se deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en lo referente a la educación general básica y media, manteniendo la normativa respecto a la educación superior. La LGE representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile y “se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, y, en especial, del derecho a la educación y libertad de enseñanza” (Ley N° 20370, 2009, p.2).

La LGE tiene diversas funciones, entre estas: regula los derechos y deberes de cada integrante de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles (parvularia, básica y media); regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de las instituciones y establecimientos educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la calidad y equidad de su servicio (Ley N° 20370, 2009).

Asimismo la LGE (2009) fija sanciones a prácticas discriminatorias en el ingreso y mantención de estudiantes en los establecimientos que reciben aporte del estado, basándose en algunos principios que están directamente relacionados con la inclusión de la diversidad. En relación a esto, es preciso considerar lo establecido en el artículo n° 3, el que señala que el sistema debe:

- “Promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
- Propiciar la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
- Propender a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieren apoyo especial.
- Reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”.(p.2)

En síntesis de lo mencionado anteriormente, la LGE es un pilar fundamental dentro del proceso educativo de nuestro país, ya que a través de sus principios da deberes al estado, los que aseguran que cada estudiante ingrese y se mantenga en el sistema educativo en establecimientos que reciban aporte del estado, siendo aquí los estudiantes respetados y valorados en su individualidad, sin importar sus condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales. Además cabe destacar que cada alumno tendrá la oportunidad de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellos que requieren de un apoyo especial.

## 1.4 Niveles y Modalidades de Escolarización

Con respecto a los niveles y modalidades del sistema educativo, la LGE (2009) expone en su artículo n°2 que “la educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal” (p.1). La enseñanza formal se entrega de manera sistemática y secuencial, y se organiza en niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo, facilitando la continuidad de este a lo largo de la vida de las personas. La enseñanza no formal hace referencia a todo proceso formativo, que se realiza por medio de un programa sistemático no necesariamente evaluado, el que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor para finalmente conduce a una certificación. Por último la educación informal, esta se relaciona con el desarrollo de las personas en la sociedad, se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserto el individuo.

En relación a la educación formal o regular, como lo expresa la LGE (2009) en su artículo n° 17, esta “se organiza en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior” (p.7). A continuación se describen los cuatro niveles educativos:

- Educación Parvularia: es el primer nivel educativo y atiende de manera integral a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica. Su finalidad es favorecer de manera oportuna y pertinente el desarrollo integral de los párvulos, a través de aprendizajes relevantes y significativos, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.
- Educación Básica: este nivel se orienta hacia la formación integral de los estudiantes, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades en relación a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos por las bases curriculares, las que son el principal instrumento del currículum nacional, y que tienen

como propósito definir lo que se espera que los alumnos aprendan, y que les permiten continuar el proceso educativo formal.

- Educación Media: está dirigido a estudiantes que finalizaron la educación básica, y tiene como finalidad procurar que cada alumno desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares, los que le permitirán ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad. Además este nivel educativo “ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística”.(p.7)
- Educación superior: hace referencia a la “preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico” (p.7). El ingreso a este nivel educativo, tiene como requisito mínimo la licencia de educación media. Al finalizar los estudios superiores se pueden obtener títulos de técnico de nivel superior, títulos profesionales, grados académicos o títulos universitarios.

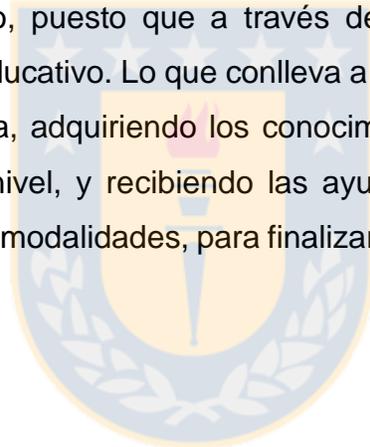
La educación formal, además de poseer niveles, está compuesta por modalidades educativas destinadas a poblaciones específicas. Estas modalidades educativas según la LGE (2009) son “opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales” (p.7). El propósito de las modalidades, es garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Se constituyen como modalidades la Educación Especial o Diferencial y la Educación de Adultos. Estas modalidades se detallan a continuación:

- Educación Especial o Diferencial: esta modalidad desarrolla su acción de manera transversal en los diferentes niveles del sistema educativo, en establecimientos de educación regular como especial. Su función es proveer un “conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos

especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos estudiantes de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje” (Ley N° 20370, 2009, p.8).

- Educación de Adultos: está dirigida a jóvenes y adultos que deseen comenzar o completar sus estudios. Esta modalidad según la LGE (2009) tiene como objetivo “garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de la vida” (p.8).

De acuerdo a lo señalado anteriormente, el sistema educativo actual es organizado y sistemático, puesto que a través de sus niveles organizan y dan continuidad al proceso educativo. Lo que conlleva a que niños, jóvenes y adultos se mantengan en el sistema, adquiriendo los conocimientos, habilidades y actitudes contempladas en cada nivel, y recibiendo las ayudas y apoyos necesarios si lo requieren de las distintas modalidades, para finalizar de la mejor manera su proceso de formativo.



### 1.5 Investigaciones internacionales y nacionales respecto a la inclusión educativa.

La inclusión educativa ha sido una temática que ha desarrollado múltiples investigaciones, a nivel internacional como nacional, entre ellas es posible destacar a autores como Granada, Pomés y Sanhueza (2013), quienes establecen que la actitud del profesorado es fundamental para llevar a cabo la educación inclusiva, dependiendo de factores como la experiencia, formación y constantes capacitaciones que poseen como profesores, además de las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo. Cabe señalar que los mismos autores,

afirman que “El asumir una cultura, políticas y prácticas más inclusivas significará entregarle apoyos específicos, recursos ajustados, tiempo y espacios apropiados a los profesores para que ellos puedan servir a todos sus estudiantes con mayor efectividad y calidad” (p.51).

En relación a lo anterior, es preciso mencionar que Granada, Pomés y Sanhueza (2013), afirman que a pesar de que la experiencia de los docentes influye en la percepción que el profesorado presenta frente a la inclusión educativa, son ellos mismos quienes señalan que los docentes más jóvenes y con menos experiencia laboral, presentan una percepción más positiva respecto a la inclusión educativa, lo que según los autores Campbell, Gilmore & Cuskelly (2003) citado en Buenestado (2013), puede deberse a que en las actuales mallas curriculares de las carreras de pedagogía, existen asignaturas que abordan temáticas orientadas a la inclusión y diversidad en educación.

Finalmente, es preciso mencionar a los autores Zambrano, Córdoba y Arboleda (2012), quienes desarrollaron una investigación denominada “Percepción de la Inclusión Escolar en estudiantes de educación secundaria”, realizada en la Institución Educativa Normal Superior de Envigado de la ciudad de Medellín, Colombia, en la cual aplicaron como instrumento de evaluación la “Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”, obteniendo como resultados que tanto el género y la edad, permiten establecer diferencias en la percepción que tienen los estudiantes respecto a la inclusión educativa en sus dimensiones de cultura, políticas y prácticas.

## CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO Y DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

### 2.1 Tipo y Diseño de Investigación

La presente investigación está dentro de un enfoque que se conoce como cuantitativo, el que Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen como el uso de la recolección de datos, prueba hipótesis a través de un análisis numérico y estadístico, dando respuesta al problema planteado en la investigación. Cabe mencionar que este enfoque fundamenta la recolección de datos en la medición y utiliza instrumentos estandarizados.

El estudio realizado es de tipo descriptivo, el que se caracteriza por especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, describiendo tendencias de un grupo o población. Este tipo de estudio recolecta datos de diferentes variables o dimensiones, para posteriormente realizar una descripción de los datos obtenidos. (Hernández et al., 2008).

Tomando como referente a Hernández et al. (2008), el diseño utilizado para la presente investigación será no experimental - transversal, puesto que en dicho diseño no se manipulan las variables y se observan fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para su posterior análisis. A su vez, se considera que es transversal, ya que tal y como los señala Hernández et al. (2008) “la recolección de datos se realiza en un solo momento y tiempo único” (p.208).

## 2.2 Población y Muestra

### 2.2.1 Población

La población de la investigación corresponde a dos establecimientos municipalizados que imparten educación media. Ambos pertenecientes a la provincia de Concepción.

### 2.2.2 Muestra

La muestra considera a 263 sujetos, entre ellos 61 docentes y 202 estudiantes de primero a tercero medio de ambos establecimientos. Para la investigación, en relación a los estudiantes, se consideró el 30% de cada curso. En cuanto a los docentes, se consideró la totalidad de profesores de cada centro educativo.

En relación al tipo de muestreo utilizado para la selección de estudiantes, se considera probabilístico-estratificado, el que se realizó una vez obtenida la autorización de los establecimientos participantes de la investigación. Así se obtuvieron los datos necesarios para la investigación, entre ellos el número de estudiantes por curso, con lo cual fue posible seleccionar aleatoriamente al 30% de los estudiantes de cada curso (de primero a tercero medio) que participaron de la investigación.

## 2.3 Conceptualización y Operacionalización de las Variables

### 2.3.1 Variable dependiente

- Inclusión educativa:

*Definición conceptual:*

Conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar aquellas barreras que limitan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes (Booth y

Ainscow, 2011). Se compone de tres dimensiones las que se definen a continuación:

- Cultura: reflejan las relaciones, los valores y creencias profundamente arraigados.
- Políticas: hacen referencia a la gestión de la escuela y los planes para cambiarla.
- Prácticas: se basan en lo que se enseña y en cómo se enseña y aprende. (Booth y Ainscow, 2011, p.21).

*Definición operacional:*

En relación a los docentes será la puntuación alcanzada en el instrumento estandarizado “Cuestionario 1: Indicadores” de la Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas (Booth y Ainscow, 2011, p.267). La información recopilada será de tipo cuantitativo, tomando en consideración las tres dimensiones del instrumento:

- Políticas
- Prácticas
- Culturas

Con respecto a los estudiantes será la puntuación alcanzada en el instrumento estandarizado “Cuestionario 3: Mi Escuela” de la Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas (Booth y Ainscow, 2011, p.274). La información recopilada será de tipo cuantitativo, tomando en consideración las tres dimensiones del instrumento.

- Políticas
- Prácticas
- Culturas

### 2.3.2 Variables independientes

- Género:

*Definición conceptual:*

Conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes (Real Academia Española [RAE], 2014).

*Definición operacional:*

Mediante la identificación del género, femenino o masculino, en el cuestionario aplicado tanto a docentes como estudiantes.

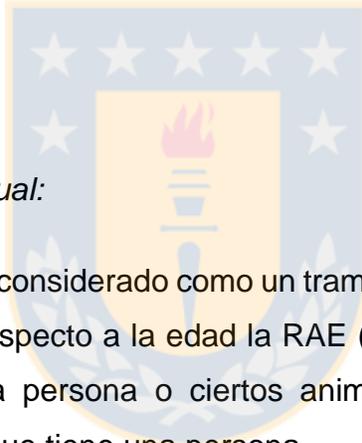
- Rango Etario:

*Definición conceptual:*

El Rango etario es considerado como un tramo que contempla cierta cantidad de edades. Con respecto a la edad la RAE (2014) la define como el tiempo que ha vivido una persona o ciertos animales o vegetales, es decir, la cantidad de años que tiene una persona.

*Definición operacional:*

Mediante la identificación de la edad, en el cuestionario aplicado a docentes, se elaboró una distribución de las edades de los sujetos evaluados, obteniendo los siguientes rangos: menores a 45 años de edad e iguales o mayores a 45 años de edad.



- Curso:

*Definición conceptual:*

Conjunto de alumnos que asisten al mismo grado de estudios (RAE, 2014).

*Definición operacional:*

Mediante la aplicación del cuestionario de estudiantes en un orden establecido (de menor a mayor curso respectivamente) y su posterior clasificación en carpetas al momento de la entrega del cuestionario.

## 2.4 Muestra Normativa

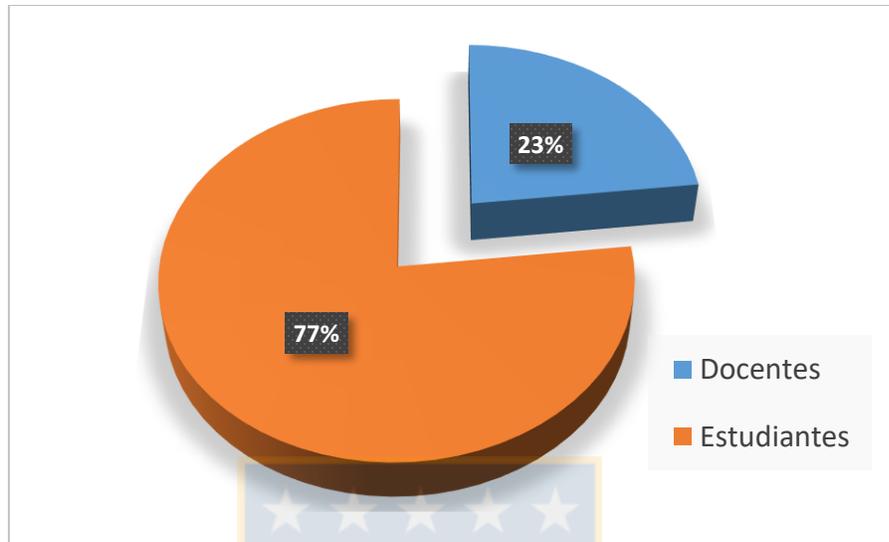
### 2.4.1 **Caracterización de los evaluadores**

Para efectos de la aplicación de los Cuestionarios 1 y 3 de la Guía para la Inclusión Educativa, en el total de la muestra evaluada entre los años 2015-2016 pertenecientes a la provincia de Concepción, se consideró la participación de tres estudiantes de pregrado de la carrera de Educación Diferencial pertenecientes a la Universidad de Concepción.

### 2.4.2 **Caracterización de la muestra normativa**

De acuerdo a los datos recopilados de los “Cuestionario 1: Indicadores” y “Cuestionario 3: Mi escuela” aplicados durante los años 2015-2016 dentro de la provincia de Concepción, se obtiene como muestra total 263 individuos entre docentes y estudiantes. Los docentes evaluados fueron 61 y los estudiantes 202, lo

que corresponde a un 23% y 77% de la muestra respectivamente, estos datos son presentados en el siguiente gráfico:



*Figura 1. Distribución muestra total*

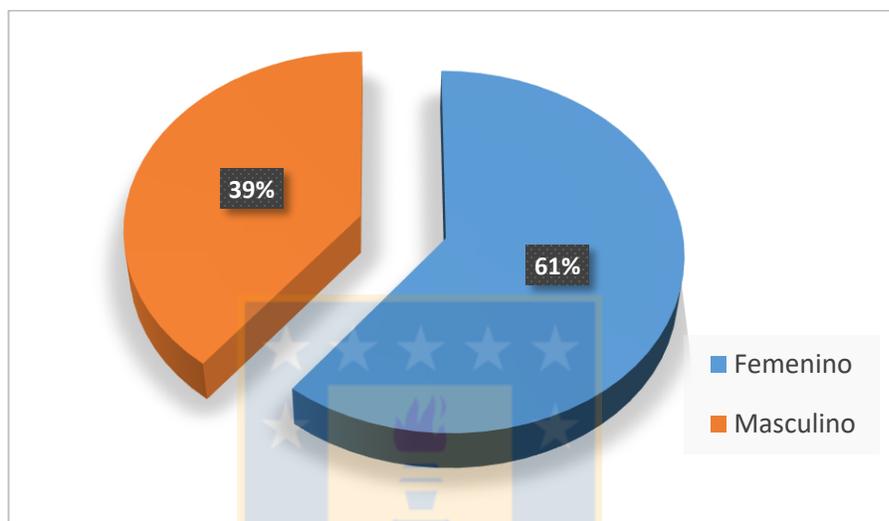
Siguiendo con la distribución de las muestras totales, a continuación se caracteriza la muestra de los docentes, en base a distintas variables, consideradas como relevantes dentro del análisis:

Una de estas variables es el género, la distribución de los docentes en esta variable se presenta en la siguiente tabla:

*Tabla 1. Distribución de docentes según género*

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	37	60,7
Masculino	24	39,3
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>

A partir de ésta distribución (Tabla 1), se evidencia una mayor predominancia del género femenino en base a la muestra total evaluada, alcanzando un 60,7% equivalente a 37 docentes, a diferencia los docentes masculinos, quienes figuran con un porcentaje igual a 39,3% equivalente a 24 docentes, estos datos se evidencian de mejor forma en el siguientes gráfico:



*Figura 2. Distribución de docentes según género*

Considerando ahora la muestra total de docentes respecto al rango de edad establecido en la tabla, se indica lo siguiente:

*Tabla 2. Distribución de docentes según rango de edad.*

<i>Rango de edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Menores de 45 años	16	26,2
Igual o mayores de 45 años	45	73,8
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>

La mayor frecuencia de profesores se encuentra en el rango de edad mayor o igual a 45 años, con una frecuencia de 45 sujetos lo que equivale al 73,8% de los docentes evaluados, seguido por los docentes menores de 45 años, con una frecuencia de 16 sujetos, equivalente a un 26,2% de los docentes evaluados.

En base a estos datos y tal como se presenta en la Tabla 3 la edad mínima alcanzada dentro de la muestra total es de 24 años, mientras que la edad mayor corresponde a un docente de 64 años.

*Tabla 3. Datos estadísticos referentes a las edades totales.*

<b>Edades</b>	
Media	49
Mediana	51
Mínimo	24
Máximo	64

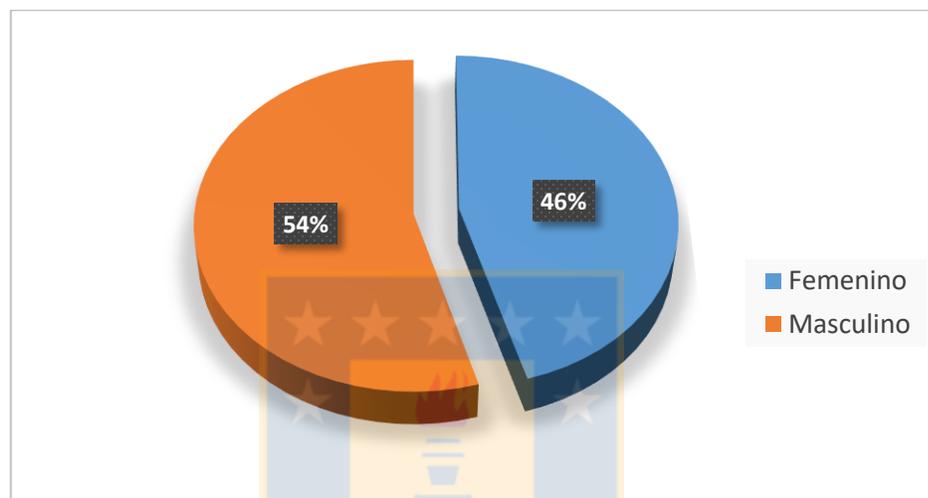
Considerando otros datos estadísticos proporcionados por la Tabla 3, se indica que el promedio alcanzado por el total de la muestra corresponde a 49 años, mientras que la mediana corresponde a 51 años.

Respecto a la distribución total de la muestra evaluada de los estudiantes en relación al género se indica lo siguiente:

*Tabla 4. Distribución de estudiantes según género.*

<i>Género</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Femenino	92	45,5
Masculino	110	54,5
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede indicar que el género predominante dentro de la muestra de los estudiantes pertenece al masculino, alcanzando una frecuencia de 110 alumnos, equivalente a un 54,5%, en comparación con el porcentaje obtenido por el género femenino, el cual alcanza un porcentaje de 45,5% correspondiente a una frecuencia de 92 alumnas. Estos datos se evidencian de mejor forma en el siguiente gráfico:



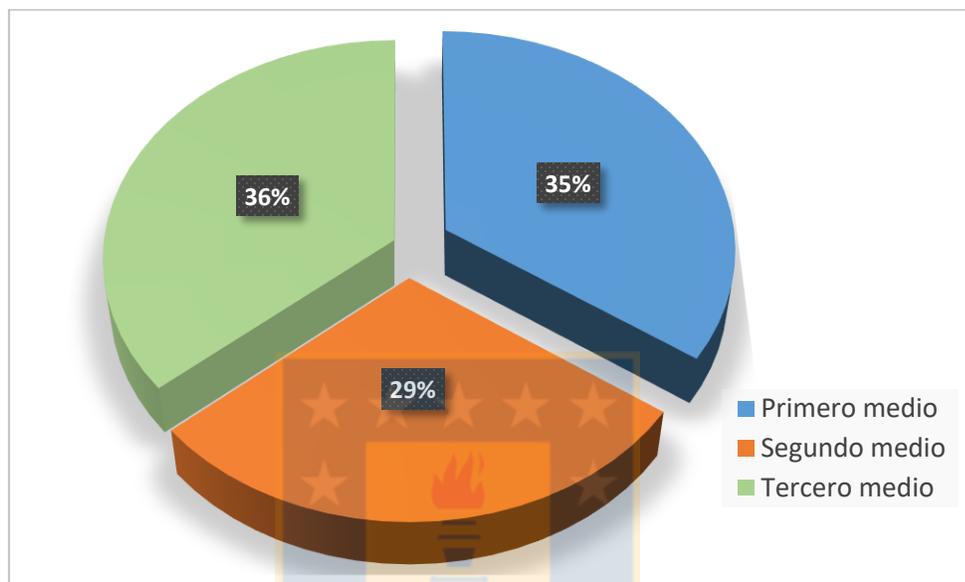
*Figura 3. Distribución de estudiantes según género*

En relación a la muestra total de estudiantes respecto al curso, para efectos de esta investigación sólo se evaluaron los cursos: primero medio, segundo medio y tercero medio, la distribución de estos se presentan a continuación:

*Tabla 5. Distribución de estudiantes según curso.*

<i>Curso</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Primero medio	70	34,7
Segundo medio	59	29,2
Tercero medio	73	36,1
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

A través de la Tabla 5, se deja en evidencia que la mayor cantidad de estudiantes evaluados pertenecen al curso tercero medio, con una frecuencia de 73 estudiantes, equivalente al 36,1%, dato que se diferencia en un 6,9% de aquellos pertenecientes al curso segundo medio, de los que la frecuencia corresponde a 59 estudiantes, equivalentes al 29,2%. Los datos son graficados a continuación:



*Figura 4. Distribución de estudiantes según curso.*

## 2.5 Instrumento de Evaluación

### 2.5.1 Descripción del instrumento

Dado que la presente investigación tiene como propósito evaluar la percepción tanto de docentes como estudiantes respecto a la inclusión educativa, en sus dimensiones de cultura, políticas y prácticas, se buscó un instrumento que cumpla con las características necesarias. Finalmente, se optó por la tercera edición de la “Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el Aprendizaje y la

Participación en las Escuelas”, la que tiene por autores a Tony Booth y Mel Ainscow y fue publicada el año 2011.

La guía para la inclusión educativa, también denominada índice para la inclusión, ofrece un apoyo a través de un proceso de autoevaluación y desarrollo desde un enfoque diferente a uno basado en la inspección, competencia y miedo al fracaso. Cabe mencionar que a través de esta evaluación, se proporciona la oportunidad de desarrollar la escuela en colaboración con los demás de acuerdo a sus propios principios. Además puede ayudar a aclarar y pensar acciones individuales y colectivas, así como organizar la escuela y toda la estructura y desarrollo de la comunidad educativa.

La guía ofrece cuatro cuestionarios diferentes. Cada uno de ellos evalúa las tres dimensiones principales de la inclusión educativa, las que se denominan: Culturas, Políticas y Prácticas

Las culturas reflejan las relaciones, valores y creencias arraigadas en el establecimiento educacional. En tanto, las políticas guardan relación con la gestión de la escuela y aquellos planes para cambiarla. Finalmente, las prácticas, se basan en lo que se enseña y en cómo se enseña y aprende.

Cabe mencionar que cada una de las dimensiones se divide en dos secciones, formándose, entre dimensiones y secciones, un marco de planificación, quedando distribuido de la siguiente forma:

- Marco de Planificación

<b>Dimensión</b>	<b>Sección</b>
A. Creación de culturas inclusivas	A.1 Comunidad A.2 Establecer valores inclusivos
B. Producción de políticas inclusivas	B.1 Desarrollo de la escuela para todos B.2 El apoyo de organización de la diversidad

C. Desarrollo de prácticas inclusivas	C.1 Construcción de un currículum para todos C.2 Organizar el aprendizaje
---------------------------------------	--

Es preciso señalar que cada una de las secciones señaladas se subdivide en ciertos indicadores, creándose así los diferentes cuestionarios aplicables a los agentes educativos que forman parte de los establecimientos educacionales que se evalúan.

Como se mencionó anteriormente, la guía ofrece cuatro cuestionarios aplicables a los diferentes agentes que forman parte de un establecimiento educativo:

- Cuestionario n°1: aplicable a directivos, docentes, asistentes de la educación y otros miembros del equipo.
- Cuestionario n° 2: aplicable a padres y apoderados de los estudiantes pertenecientes al establecimiento.
- Cuestionario n° 3: aplicable a estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica y Educación Media.
- Cuestionario n°4: aplicable a estudiantes de primer ciclo de enseñanza básica.

Para efectos de la presente investigación sólo se hizo uso de los cuestionarios n°1 y n°3, ya que con ellos se evalúa a los sujetos correspondientes y se logra recolectar aquellos datos que son relevantes para el estudio.

En relación al Cuestionario n°1, tiene dos apartados, el primero se divide en las dimensiones y secciones descritas anteriormente, con un total de 69 indicadores, formulados en tercera persona, en donde se consigna y evalúa la respuesta haciendo uso de una escala tipo Likert de cuatro opciones: Necesito más Información, En Desacuerdo, Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo y De acuerdo, recibiendo puntuaciones 1, 2, 3 y 4 respectivamente. Esta escala es de tipo aditiva, puesto que las puntuaciones se obtienen sumando los valores alcanzados en cada

una de las dimensiones. Debido a esto el cuestionario aplicado tiene un puntaje mínimo de 69 y un máximo de 276 puntos, teniendo en cuenta que el número total de indicadores es de 69 y su valoración varía de 1 a 4 puntos.

El segundo apartado, corresponde al de preguntas abiertas, en el que se da la opción de describir las tres preferencias del sujeto respecto al establecimiento y las tres cosas que le gustaría cambiar de este. Debido a que son preguntas abiertas, para realizar el análisis de datos se realizó una categorización de las respuestas, tanto para las preferencias y cambios fue la siguiente: 1. Infraestructura y/o entorno educativo. 2. Gestión directiva. 3. Compromiso familiar con el aprendizaje. 4. Clima organizacional entre pares. 5. Fomento de participación en la comunidad. 6. Atención y respeto por la diversidad. 7. Fomento de diversificación del aprendizaje en el aula. 8. Otros. 9. No contesta.

En cuanto al Cuestionario n°3, este se divide en las dimensiones y secciones mencionadas, con un total de 63 indicadores formulados en tercera persona, en donde se consigna y evalúan las respuestas haciendo uso de una escala tipo Likert de tres opciones: En Desacuerdo, Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo y De acuerdo, recibiendo puntuaciones 1, 2 y 3 correspondientemente. Esta escala es de tipo aditiva, puesto que las puntuaciones se obtienen sumando los valores alcanzados en cada una de las dimensiones. Debido a esto el cuestionario aplicado tiene un puntaje mínimo de 63 y un máximo de 189 puntos, teniendo en cuenta que el número total de indicadores es de 63 y su valoración varía de 1 a 3 puntos.

El segundo apartado de preguntas abiertas, asimismo como en el Cuestionario n°1, pretende recaudar información en relación a las preferencias del sujeto respecto al establecimiento y los cambios que le gustaría se realizasen, categorizando dichas respuestas de la misma forma que en el cuestionario descrito anteriormente.

Para interpretar el puntaje de los cuestionarios se recomienda expresarlo en una escala general (0-100) como se representa en la siguiente figura:

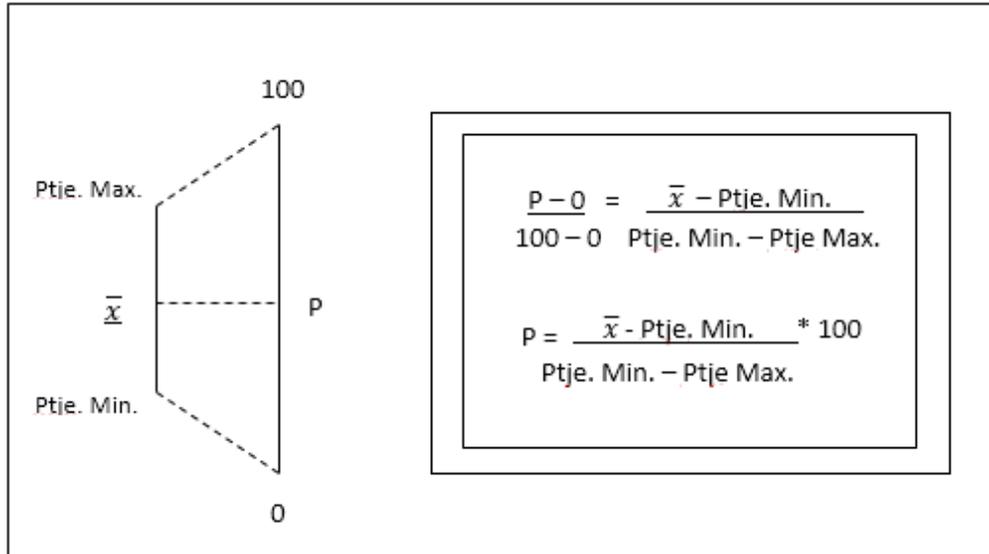


Figura 5. Fórmula de conversión a escala general.

Y el valor obtenido se evalúa a través de una Escala Cualitativa (sugerida) de apreciación que se presenta a continuación:

Tabla 6. “Escala Cualitativa”

ABV.	CATEGORIA	INTERVALOS
TD	Totalmente Desfavorable	0 – 20
D	Desfavorable	20,1 – 40
N	Neutro	40,1 – 60
F	Favorable	60,1 – 80
TF	Totalmente Favorable	80,1 – 100

## 2.5.2 Confiabilidad del instrumento

### 2.5.2.1 Consistencia interna

Al aplicar los cuestionarios para evaluar la percepción de docentes y estudiantes respecto a la inclusión educativa en los establecimientos educacionales de los que forman parte, fue necesario demostrar la fiabilidad del instrumento. Este análisis se realiza con el coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), este es un índice de consistencia interna, el cual permite comprobar si los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes, recopilan información fiable, obteniendo datos estables y consistentes para realizar los análisis y conclusiones oportunas a la investigación.

A continuación es posible observar el análisis de la consistencia interna del cuestionario aplicado a docentes:

Tabla 7. Consistencia interna del Cuestionario de Docentes.

<i>Dimensiones</i>	<i><math>\alpha</math> de Cronbach</i>
Culturas	0,740
Políticas	0,742
Prácticas	0,746
<b>Total</b>	<b>0,874</b>

En la Tabla 7 se observan los resultados arrojados en el cuestionario de docentes, los rangos numéricos deben oscilar entre 0 a 1 punto, cuanto más se acerca el coeficiente a 0, mayor error habrá en la medición, por tanto mientras más cercano a 1, más fiable es el instrumento aplicado.

En este cuestionario cada una de las dimensiones que lo conforman, obtienen un puntaje mayor a 0,70, por lo tanto, los resultados obtenidos son fiables

en estas tres dimensiones. A nivel global del cuestionario, es decir con las puntuaciones totales obtenidas, el instrumento ( $\alpha$  0,874) obtiene un resultado aceptable, por lo tanto, las puntuaciones arrojadas son adecuadas para la aplicación del instrumento y la fiabilidad de los datos obtenidos.

A continuación es posible observar el análisis de la consistencia interna del cuestionario aplicado a estudiantes:

*Tabla 8. Consistencia interna del Cuestionario de Estudiantes.*

<b>Dimensiones</b>	<b><math>\alpha</math> de Conbrich</b>
Culturas	0,735
Políticas	0,736
Prácticas	0,736
<b>Total</b>	<b>0,894</b>

En la Tabla 8 se observan los resultados arrojados en el cuestionario de estudiantes, los rangos numéricos deben oscilar entre 0 a 1 punto, cuanto más se acerca el coeficiente a 0, mayor error habrá en la medición, por tanto mientras más cercano a 1, más fiable es el instrumento aplicado.

En este cuestionario cada una de las dimensiones que lo conforman, obtienen un puntaje mayor a 0,70, por lo tanto, los resultados obtenidos son fiables en estas tres dimensiones. A nivel global del cuestionario, es decir con las puntuaciones totales obtenidas, el instrumento ( $\alpha$  0,894) obtiene un resultado aceptable, por lo tanto, las puntuaciones arrojadas son adecuadas para la aplicación del instrumento y la fiabilidad de los datos obtenidos.

## 2.6 Etapas Contempladas en la Investigación

A continuación, se presentan las etapas consideradas para realizar la investigación con el objetivo de detallar y describir cada uno de las fases que fueron necesarias para desarrollar el trabajo:

### **2.6.1 Primera etapa: Acercamiento a los establecimientos educacionales**

En esta etapa se consideró la selección de los establecimientos educacionales a considerar en la investigación, buscando ahondar en los datos existentes respecto a la inclusión educativa en la provincia de Concepción. Seguidamente se establece la comunicación con los directivos de los centros educacionales, para luego coordinar la entrega de la carta de autorización, donde ellos por su parte debían dar su consentimiento para llevar a cabo la aplicación del instrumento de evaluación.

Durante esta etapa hubo reuniones con los dos establecimientos seleccionados para la investigación, donde se plantean los objetivos de esta misma y se hace una estimación de la cantidad de estudiantes a considerar en el trabajo.

### **2.6.2 Segunda etapa: Recolección de datos**

Esta etapa se llevó a cabo durante el mes de diciembre del año 2015 en uno de los establecimientos y en el mes de marzo del año 2016 en el otro, cuyo objetivo fue la aplicación del instrumento de evaluación para docentes y para estudiantes de primero a tercero medio.

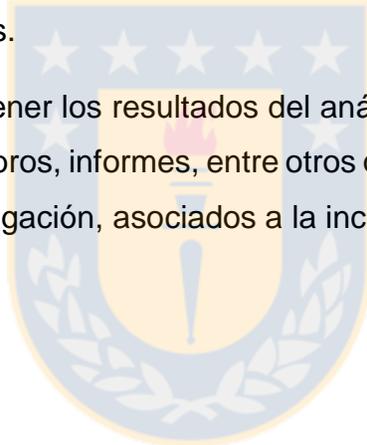
Este proceso de evaluación en los estudiantes se realizó de forma individual por niveles, en un tiempo de 15 a 20 minutos aproximadamente, previo a la selección de los estudiantes por curso (de 7 a 9 estudiantes). En relación a los

cuestionarios de docentes se acordó dejarlos durante una semana, para luego ser devueltos a las investigadoras.

### **2.6.3 Tercera etapa: Análisis de datos y conclusiones**

Una vez aplicados y recogidos ambos cuestionarios de los establecimientos educacionales considerados en la investigación, se procede a registrar los datos en planillas de Excel para luego ser trabajadas en el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) creando a través de éste una base de datos a partir de la cual se realizan variados análisis cuantitativos en base a los puntajes alcanzados en los cuestionarios, logrando de ésta forma resultados afines a los objetivos planteados.

Finalmente, al obtener los resultados del análisis, se selecciona información en artículos de revistas, libros, informes, entre otros que permitan reafirmar los datos obtenidos por esta investigación, asociados a la inclusión educativa.



## CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y RESULTADOS

### 3.1 Análisis Descriptivo del Primer Apartado del Cuestionario de Profesores de Inclusión Educativa y sus Dimensiones

En el siguiente apartado se realizará un análisis descriptivo de las dimensiones contenidas en el Cuestionario de Profesores:

#### 3.1.1 Puntuaciones totales del primer apartado del Cuestionario de Profesores de inclusión educativa

Al registrar los datos recopilados del Cuestionario de Profesores de inclusión educativa, obtenidos a través de la evaluación a los profesores de enseñanza media de liceos municipales de la provincia de Concepción, se obtienen los siguientes resultados totales:

*Tabla 9. Distribución de las principales medias de las dimensiones del Cuestionario de Profesores.*

CUESTIONARIO PROFESORES	
	Puntuación total
Media aritmética	224,60
Puntaje Escala Cualitativa	75,17
Categoría	Favorable
Desviación estándar	24,60
Coficiente de variabilidad	11,17
Puntaje mínimo	178
Puntaje máximo	276
Muestra total	61

Si tomamos los datos del Cuestionario de Profesores extraídos de la Tabla 9, podemos decir que la muestra total (N=61) obtiene una media aritmética  $[\bar{x}]$  de 224,60 puntos, alrededor de 52 por debajo de la puntuación total que se puede obtener en este cuestionario (puntaje ideal 276 puntos), equivalente a un puntaje de 75,17 en la escala cualitativa, categorizando la percepción de los profesores respecto a la inclusión educativa como Favorable.

La puntuación más baja obtenida en este cuestionario fue de 178 puntos, de un mínimo de 69 y la más elevada es de 276 puntos, el cual es lo máximo que se puede obtener en el cuestionario. De acuerdo con la distribución de la muestra, el Coeficiente de Variabilidad [CV] es de 11,17%, obteniendo así una muestra homogénea en función a la media aritmética obtenida. A continuación, la Figura 6, establece de mejor forma lo mencionado anteriormente:

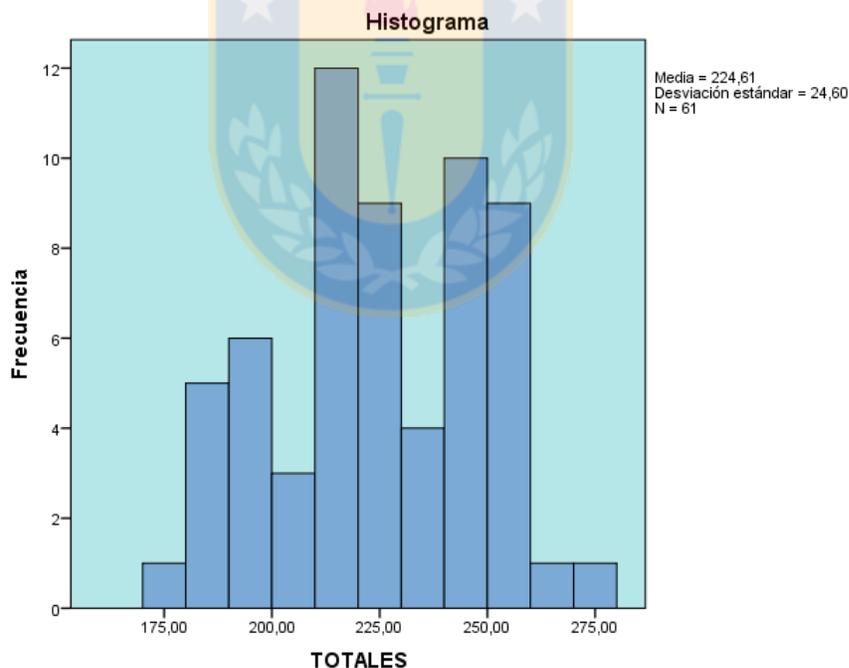


Figura 6. Histograma de puntajes totales obtenidos en el Cuestionario de Profesores.

El histograma anterior describe todos los datos obtenidos en el Cuestionario de Profesores, del cual se puede observar la presencia de una distribución simétrica

donde se puede observar que la mayor frecuencia de puntajes se encuentran en el centro del histograma, específicamente entre los 200 – 250 puntos, es decir, la gran mayoría de los profesores obtienen puntajes entre este rango, específicamente el 62,30% de la muestra total. A su vez, es posible destacar que la media aritmética del Cuestionario de Profesores ( $\bar{x}=224,60$ ) y la frecuencia más alta (moda: 210 puntos) también se encuentran dentro de esta puntuación, representada por un 19,67% de la muestra (N= 12). En contraposición, el rango de menor frecuencia está entre 170 – 200 puntos, conteniendo el 19,68% de la muestra total.

### 3.1.1.1 Puntuaciones totales por dimensiones contenidas en el primer apartado del Cuestionario de Profesores.

A continuación, se presenta la Tabla 10, la cual contiene los datos totales del cuestionario, de acuerdo a la muestra de la provincia de Concepción, según cada dimensión:

*Tabla 10. Puntuaciones totales Cuestionario de Profesores por dimensión.*

<b>CUESTIONARIO PROFESORES</b>				
Dimensiones	Media aritmética	Desviación Típica	Puntaje Escala Cualitativa	Categoría
Cultura	72,63	7,40	81,95	Totalmente Favorable
Políticas	70,52	8,73	73,52	Favorable
Prácticas	81,44	12,68	63	Favorable

Es posible observar que en relación al puntaje alcanzado en la escala cualitativa, con respecto a las puntuaciones máximas de cada una de las dimensiones, en relación a la percepción de los profesores respecto a la inclusión educativa, la más elevada es la Dimensión Cultura, alcanzando una media aritmética de 72,63 puntos, con un puntaje de 81,95 en la escala cualitativa,

quedando dentro de la categoría Totalmente Favorable. Por otra parte la Dimensión Políticas alcanza una media de 70,52 puntos, teniendo un puntaje de 73,52 en la escala cualitativa, quedando categorizada como Favorable. Por último se encuentra la Dimensión Prácticas, la cual obtiene una media aritmética de 81,44 puntos, teniendo un puntaje de 63 en la escala cualitativa, considerándose como Favorable.

### 3.2 Análisis Descriptivo del Segundo Apartado del Cuestionario de Docentes con Respecto a Preferencias y Cambios del Establecimiento

En el siguiente apartado se realizará un análisis descriptivo de las preferencias y cambios que desean realizar los docentes con respecto al establecimiento. Estas preferencias y cambios se clasificaron en 9 categorías, las que fueron mencionadas anteriormente en la descripción del instrumento.

En relación a las preferencias, la Figura 7 presenta la frecuencia con la que fueron escogidas las tres preferencias de los docentes:

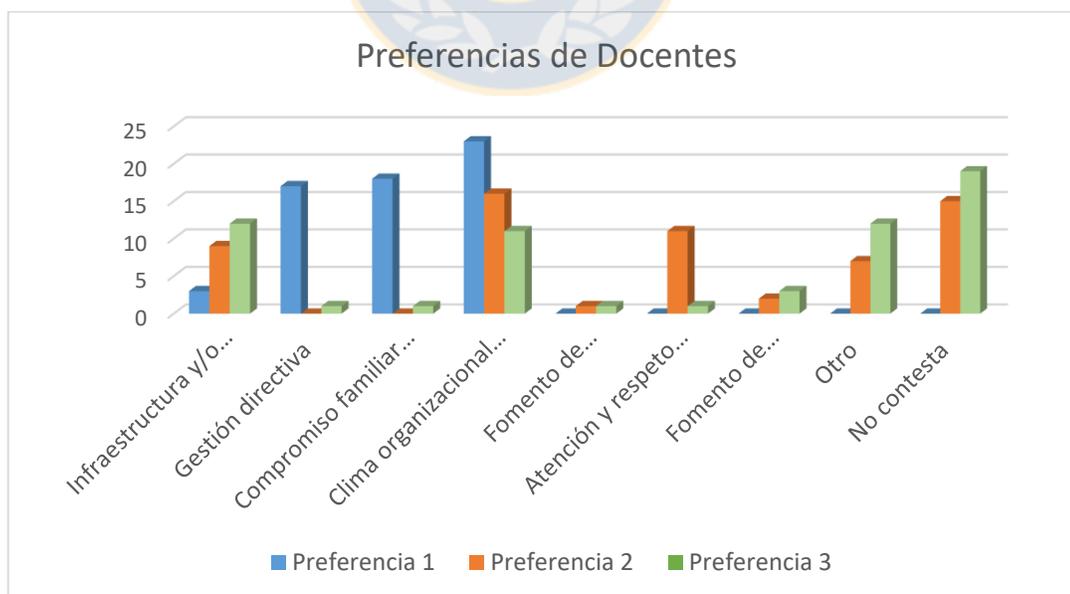


Figura 7. Preferencias de Docentes

Es posible observar que la primera preferencia de los profesores radica en las categorías de Gestión Directiva (28%), Compromiso familiar con el Aprendizaje (29,5%) y Clima organizacional entre pares (38%). En relación a la segunda preferencia los docentes escogieron en su mayoría las categorías de Clima Organizacional entre pares (26%) y Atención y Respeto por la Diversidad (18%). Con respecto a la tercera preferencia, la gran mayoría de los profesores eligieron las categorías de Infraestructura y/o entorno educativo (20 %) y Clima Organizacional entre pares (18%). Finalmente, cabe mencionar que es alto el porcentaje de preferencias categorizadas en Otro y no contesta (50%), ya que no fue posible categorizar las respuestas de los docentes dentro de las opciones dadas.

En relación a los cambios que desean realizar los docentes en sus establecimientos, la Figura 8 presenta la frecuencia con la que fueron escogidos los tres cambios:

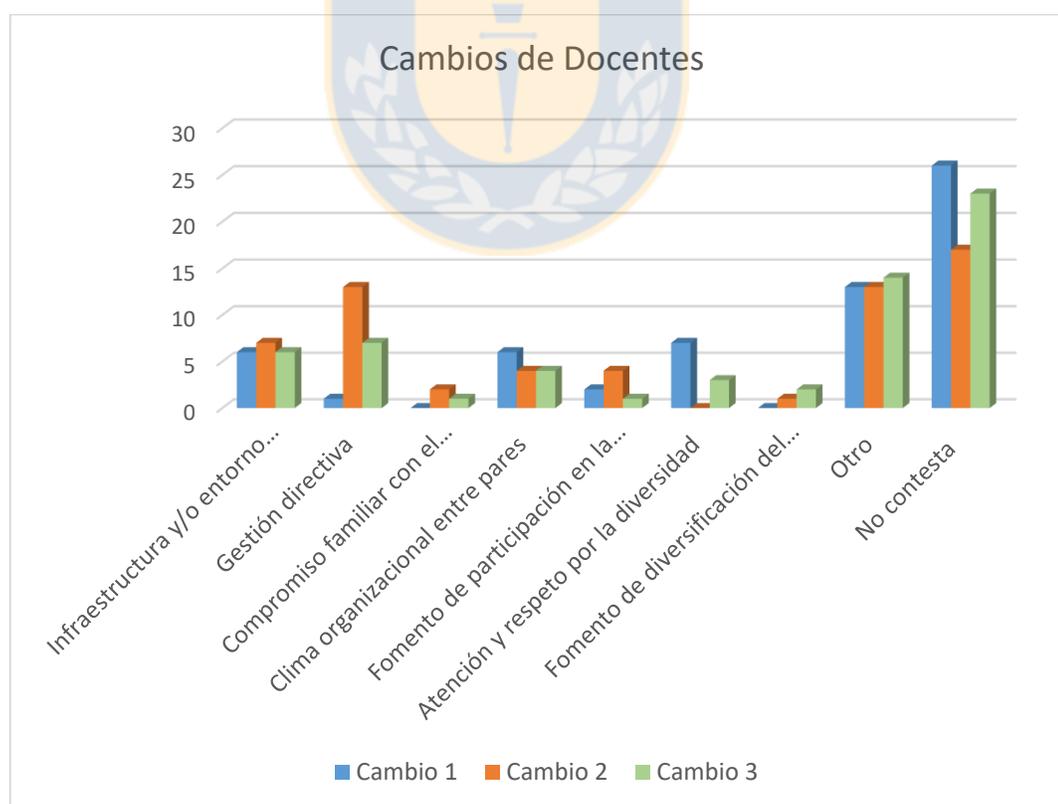


Figura 8. Cambios de Docentes

Es posible observar que el primer cambio planteado por los profesores, se encuentra en las categorías Atención y Respeto por la Diversidad (11,5%), Clima Organizacional entre Pares (10%) e Infraestructura y Entorno (10%). En cuanto al segundo cambio, la mayoría de los docentes considera las categorías Gestión Directiva (21%) e Infraestructura y Entorno (11,5%). Finalmente, el tercer cambio planteado por los docentes guarda relación con las categorías Gestión Directiva (11,5%) e Infraestructura y Entorno (10%). Cabe mencionar, que la mayoría de los cambios propuestos por los docentes fueron categorizados en Otro y No contesta (60%), debido a que las repuestas no guardaban relación con el resto de las categorías o no contestaban.

### 3.3 Análisis Descriptivo del Primer Apartado del Cuestionario de Estudiantes de Inclusión Educativa y sus Dimensiones

En el siguiente apartado se realizará un análisis descriptivo de las dimensiones contenidas en el Cuestionario de Estudiantes que comprenden la evaluación.

#### **3.3.1 Puntuaciones totales del primer apartado del Cuestionario de Estudiantes de inclusión educativa.**

Al registrar los datos recopilados del Cuestionario de Estudiantes de inclusión educativa, obtenidos a través de la evaluación a los estudiantes de enseñanza media de liceos municipales de la provincia de Concepción, se obtienen los siguientes resultados totales:

*Tabla 11. Distribución de las principales medias de las dimensiones del Cuestionario de Estudiantes.*

---

### CUESTIONARIO ESTUDIANTES

	Puntuación total
Media aritmética	150,94
Puntaje Escala Cualitativa	69,79
Categoría	Favorable
Desviación estándar	19,85
Coeficiente de variabilidad	13,15
Puntaje mínimo	68
Puntaje máximo	189
Muestra total	202

Si tomamos los datos del Cuestionario de Estudiantes extraídos de la Tabla 11, podemos decir que la muestra total (N=202) obtiene una media aritmética  $[\bar{x}]$  de 150,94 puntos, alrededor de 50 puntos por debajo de la puntuación total que se puede obtener en este cuestionario (puntaje ideal de 189 puntos), equivalente a un puntaje de 69,79 en la escala cualitativa, obteniendo que la percepción de los estudiantes respecto a la inclusión educativa es Favorable.

La puntuación más baja obtenida en este cuestionario fue de 68 puntos, de un mínimo de 63 y la más elevada es de 189 puntos, el cual es lo máximo que se puede obtener en el cuestionario. De acuerdo con la distribución de la muestra, el Coeficiente de Variabilidad [CV] es de 13,15%, es decir, la muestra es homogénea en función a la media aritmética obtenida. A continuación, la Figura 6, establece de mejor forma lo mencionado anteriormente:

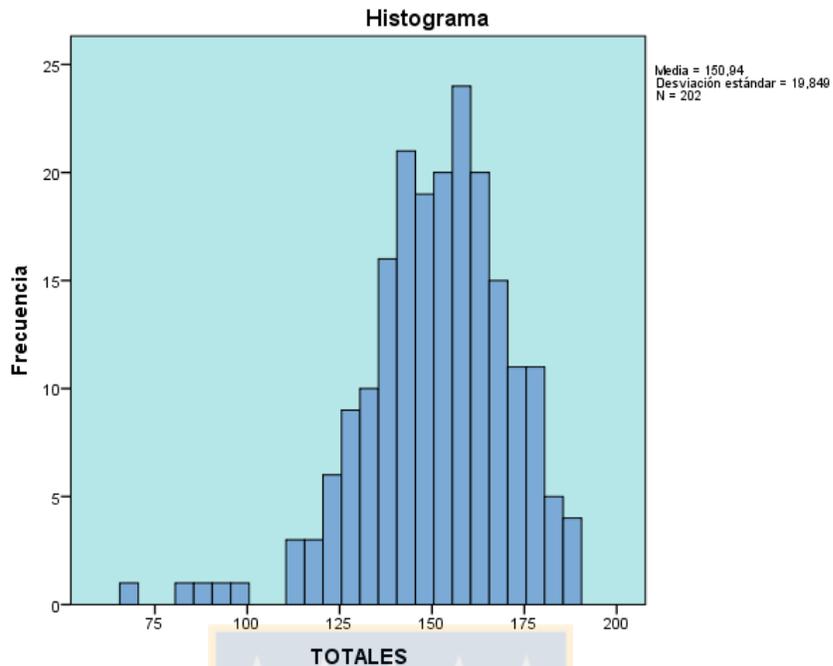


Figura 6. Histograma de puntajes totales obtenidos en el Cuestionario de Estudiantes.

El histograma anterior describe todos los datos obtenidos en el Cuestionario de Estudiantes, del cual se puede observar notoriamente la presencia de una distribución simétrica, ya que la mayor frecuencia se encuentra en el centro del histograma. Además, se puede observar que, la mayor frecuencia de puntajes se encuentran contenidos en los 125 – 175 puntos, es decir, la gran mayoría de los estudiantes obtienen puntajes dentro de este rango, específicamente el 82% de la muestra total; se destaca que la media aritmética del Cuestionario de Estudiantes ( $\bar{x}=150,94$ ) y la frecuencia más alta (moda: 160 puntos) también se encuentran dentro de esta puntuación, representada por un 11,8 % de la muestra (N= 24). En contraposición el rango de menor frecuencia esta entre 68 – 120 puntos, conteniendo el 8,42% de la muestra total.

### 3.3.2 Puntuaciones totales por dimensiones contenidas en el primer apartado del Cuestionario de Estudiantes

A continuación, se presenta la Tabla 12, la cual contiene los datos totales del cuestionario de Estudiantes, de acuerdo a la muestra de la provincia de Concepción, según cada dimensión:

Tabla 12. Puntuaciones totales Cuestionario de Estudiantes por dimensión.

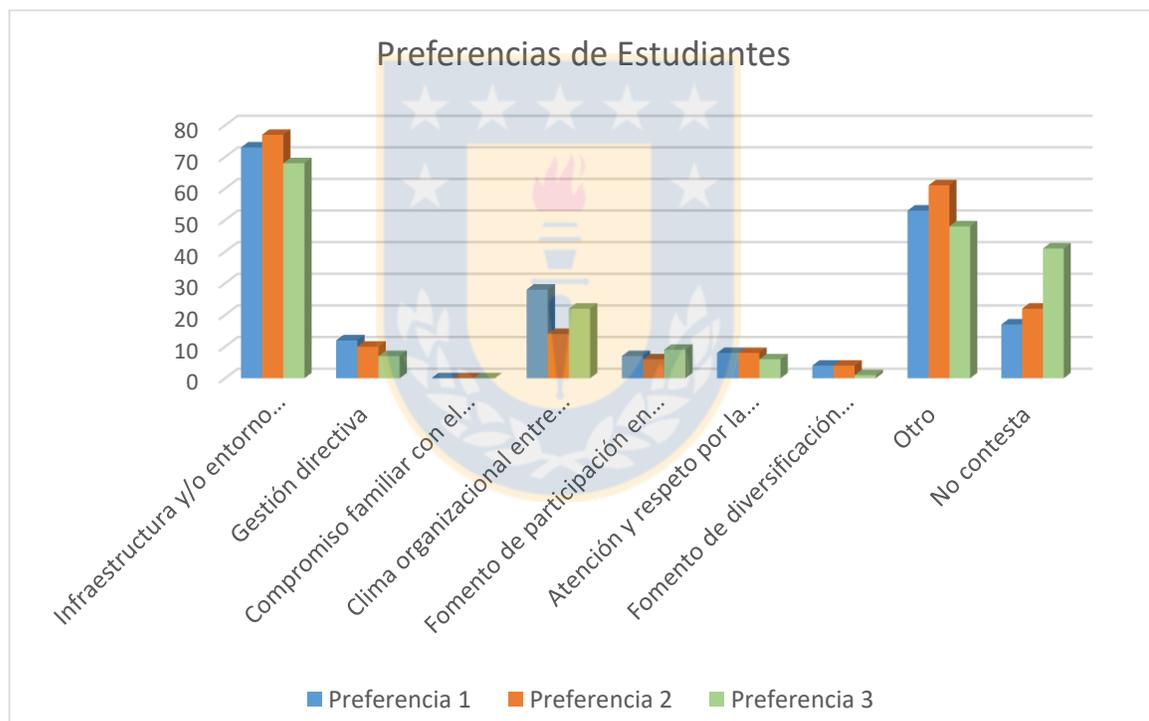
CUESTIONARIO ESTUDIANTES				
Dimensiones	Media aritmética	Desviación Típica	Puntaje Escala Cualitativa	Categoría
Cultura	65,39	8,59	71,09	Favorable
Políticas	31,35	4,88	70,58	Favorable
Prácticas	54,20	7,85	67,83	Favorable

Se observa que el puntaje alcanzado respecto a las puntuaciones máximas de cada una de las dimensiones, considerando la percepción de estudiantes respecto a la inclusión educativa, la Dimensión Cultura alcanza una media aritmética de 69,39 puntos, teniendo un puntaje de 71,09 en la escala cualitativa, entrando en la categoría de Favorable; en relación a la Dimensión Políticas con una media de 31,35 puntos, teniendo un puntaje de 70,58 en la escala cualitativa, igualmente se categoriza como Favorable. Finalmente, la Dimensión Prácticas, obtiene una media aritmética de 54,20 puntos, teniendo un puntaje de 67,83 en la escala cualitativa, categorizándose, al igual que en las otras dos dimensiones, como Favorable.

### 3.4 Análisis Descriptivo del Segundo Apartado del Cuestionario de Estudiantes con Respecto a Preferencias y Cambios del Establecimiento

En el siguiente apartado se realizará un análisis descriptivo de las preferencias y cambios que desean realizar los estudiantes con respecto al establecimiento. Estas preferencias y cambios se clasificaron en 9 categorías, las que fueron mencionadas anteriormente en la descripción del instrumento.

En relación a las preferencias, la Figura 9 muestra la frecuencia con la que fueron escogidas las tres preferencias de los estudiantes:



*Figura 9. Preferencias de los estudiantes.*

Es posible observar que la primera preferencia de los estudiantes radica en las categorías de Infraestructura y/o entorno educativo (36%) y Clima organizacional entre pares (14%). En relación a la segunda y tercera preferencia los estudiantes también escogieron en su mayoría la categoría Infraestructura y/o entorno educativo (36%) y además escogieron otra preferencia que fue catalogada como Otro (26%).

En relación a los cambios que desean realizar los estudiantes en sus establecimientos, la Figura 10 muestra la frecuencia con la que fueron escogidos los tres cambios:

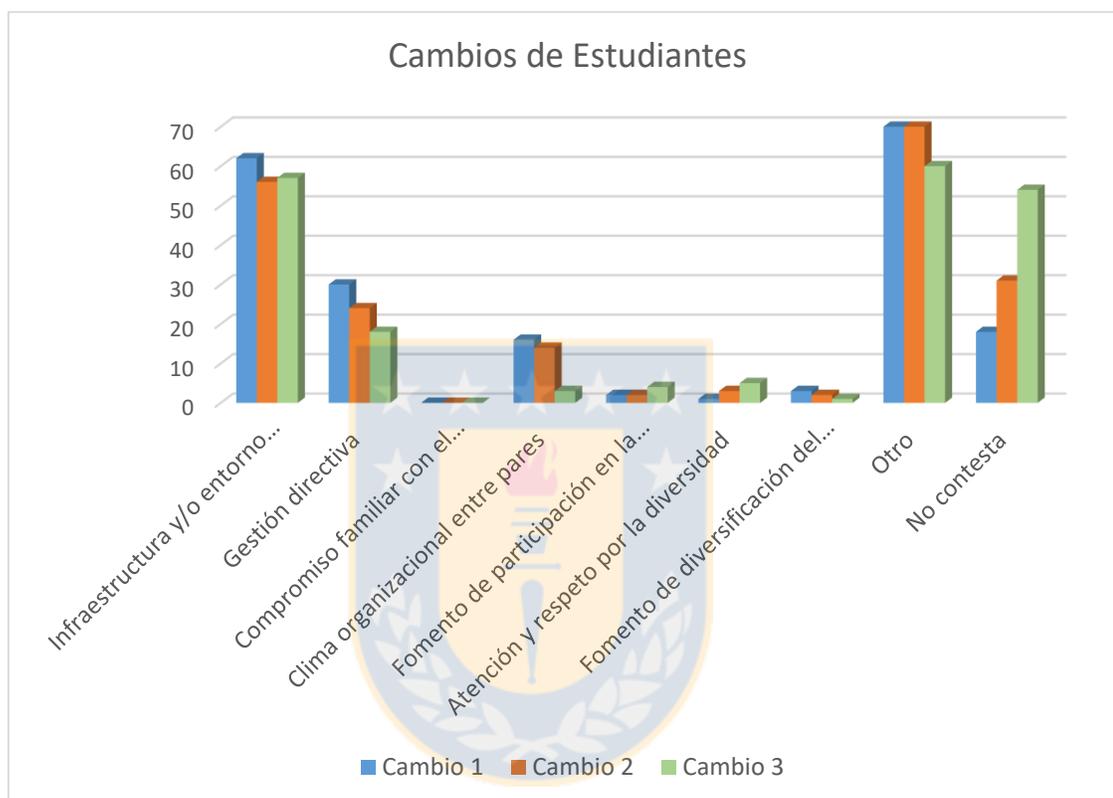


Figura 10. Cambios de los Estudiantes.

Es posible observar que, en relación a los cambios propuestos por los estudiantes, tanto el primero, segundo y tercero, se relacionan en su mayoría con la categoría Infraestructura y/o Entorno Educativo (30%), además de la categoría Otro (33%) y No contesta (27%).

### 3.5 Análisis Descriptivo e Inferencial de las Variables Respecto a los Cuestionarios de Docentes y Estudiantes de Inclusión Educativa.

A continuación, se presenta en detalle las puntuaciones totales obtenidas por las variables consideradas en ésta investigación (género, rango etario y curso) además de un análisis descriptivo e inferencial que considera ambos cuestionarios junto a sus respectivas dimensiones, buscando establecer diferencias significativas a partir de las puntuaciones obtenidas, además destacar aquellas dimensiones con mayor y menor puntaje en la escala cualitativa y la incidencia de cada una de las variables en la percepción respecto a la inclusión educativa, obtenida por los profesores y estudiantes evaluados.

#### 3.5.1 Puntuaciones totales obtenidas del Cuestionario de Estudiantes en la variable género.

Tabla 13. Puntuaciones totales Cuestionario de Estudiantes en la variable género.

	Promedio	Puntaje Escala Cualitativa	Categorización
<b>Masculino</b>	149,66	68,78	Favorable
<b>Femenino</b>	152,47	71,01	Favorable

Es posible observar a través de la Tabla 13, que son las alumnas quienes obtienen un puntaje superior en la escala cualitativa, con un total de 71,01 puntos en comparación a los estudiantes de género masculino, quienes obtuvieron un total de 68,78 puntos de dicha escala. Ambos puntajes permiten categorizar como Favorable la percepción de los estudiantes respecto a la inclusión educativa.

### 3.5.2 Análisis descriptivo e inferencial del Cuestionario de Estudiantes de inclusión educativa en función al género

#### 3.5.2.1 Análisis descriptivo del Cuestionario de Estudiantes en función al género

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de acuerdo al género evaluado en base al Cuestionario de estudiantes, variables respecto a las cuales se indican las siguientes puntuaciones:

Tabla 14. Puntuaciones totales en Cuestionario de estudiantes según género.

CUESTIONARIO ESTUDIANTES					
Género	Dimensiones	Datos estadísticos	Puntaje total	Puntaje Escala Cualitativa	Categoría
<b>Femenino</b> N=92	Cultura	Media aritmética	65,57	71,43	Favorable
		Desv. Típ.	8,04		
		C.V	12,26		
	Políticas	Media aritmética	32,12	73,54	Favorable
		Desv. Típ.	4,60		
		C.V	14,32		
	Prácticas	Media aritmética	54,78	69,09	Favorable
		Desv. Típ.	6,52		
		C.V	11,90		
<b>Masculino</b> N=110	Cultura	Media aritmética	65,25	70,83	Favorable
		Desv. Típ.	9,05		
		C.V	13,87		
	Políticas	Media aritmética	30,70	68,08	Favorable
		Desv. Típ.	4,87		
		C.V	15,86		
	Prácticas	Media aritmética	54,20	67,83	Favorable
		Desv. Típ.	7,85		
		C.V.	14,48		

A partir de la Tabla 14, se indica que la mayor puntuación en la Dimensión Cultura se obtiene en las mujeres, con una media aritmética de 65,57 puntos y un puntaje de 71,43 en la Escala Cualitativa; de acuerdo a lo obtenido en la Dimensión Políticas la puntuación más alta es en las mujeres, con una media aritmética de 32,12 puntos, teniendo un puntaje 73,54 en la Escala Cualitativa; en relación a la Dimensión de Prácticas la puntuación más alta nuevamente es para las mujeres, con una media aritmética de 54,78 puntos y obteniendo un puntaje de 69,09 en la Escala Cualitativa, por lo tanto en cada una de las dimensiones el género Femenino obtiene una percepción Favorable respecto a la inclusión educativa.

Junto con ello, se destaca que en cada una de las Dimensiones evaluadas el género femenino obtuvo mayor puntaje en la escala cualitativa, sin embargo, el género masculino también obtuvo puntajes que lo categorizan en una percepción Favorable respecto a la inclusión educativa.

En cuanto a la distribución de la muestra o el Coeficiente de Variabilidad de los puntajes totales por dimensión, se observa una población muestral homogénea.

### **3.5.2.2 *Análisis inferencial del Cuestionario de Estudiantes en función al género***

Luego de describir las medias aritméticas y datos obtenidos en la Tabla 14 de acuerdo a los estudiantes evaluados, se realiza un análisis inferencial para validar los datos descriptivos anteriores, a partir del cual se desprenden las siguientes Tablas:

*Tabla 15. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de estudiantes Dimensión Cultura según género.*

ANOVA DE UN FACTOR					
SUMASDC					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	5,123	1	5,123	,069	,793
Dentro de grupos	14812,981	200	74,065		
<b>Total</b>	<b>14818,104</b>	<b>201</b>			

*Tabla 16. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de estudiantes Dimensión Cultura según género.*

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS				
SUMASDC				
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.	
,409	1	200	,523	

En base a los resultados obtenidos en el análisis ANOVA (Tabla 15) de un factor [F (1,200)= 0,069 p> 0,793] y después de cumplir con la prueba de homogeneidad (Tabla 16) [(Levene, [F (1,200) = 0,409 p> 0,523]] se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre géneros en la Dimensión Cultura.

Por otra parte la Tabla 17 y 18 evidencian los resultados obtenidos del análisis ANOVA y los resultados de la prueba LEVENE respectivamente. Estos se presentan a continuación:

*Tabla 17. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de estudiantes Dimensión Políticas según género.*

ANOVA DE UN FACTOR					
SUMASDPO					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	100,958	1	100,958	4,316	,039
Dentro de grupos	4678,785	200	23,394		
<b>Total</b>	<b>4779,743</b>	<b>201</b>			

Tabla 18. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del cuestionario de estudiantes Dimensión Políticas.

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS				
SUMASDPO				
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.	
,871	1	200	,352	

En base a los resultados obtenidos en el análisis ANOVA (Tabla 17) de un factor [F (1,200)= 4,316  $p < 0,039$ ] y después de cumplir con la prueba de homogeneidad (Tabla 18) [(Levene, [F (1,200) = 0,871  $p < 0,352$ )] se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas entre géneros en la Dimensión Políticas.

Por otra parte la Tabla 19 y 20 evidencian los resultados obtenidos del análisis WELCH y los resultados de la prueba LEVENE respectivamente. Estos se presentan a continuación:

Tabla 19. WELCH para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Prácticas según género.

PRUEBAS ROBUSTAS DE IGUALDAD DE MEDIAS
--

SUMASDPR				
	Estadístico <sup>a</sup>	gl1	gl2	Sig.
Welch	,971	1	197,255	,326
a. F distribuida de forma asintótica				

*Tabla 20. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Prácticas.*

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS				
SUMASDPR				
	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
	4,862	1	200	,029

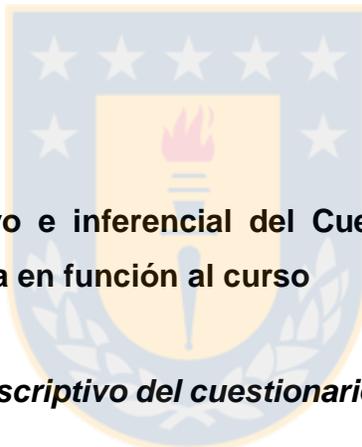
En base a los resultados obtenidos en el análisis WELCH (Tabla 19) de un factor [F (1,197)= 0,971 p< 0,326] y después de cumplir con la prueba de homogeneidad (Tabla 20) [(Levene, [F (1,200) = 4,862 p< 0,029]) se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre géneros en la Dimensión Prácticas.

### **3.5.3 Puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes en función al curso.**

*Tabla 21. Puntuaciones totales Cuestionario de Estudiantes en la variable curso.*

	Promedio	Puntaje Escala Cualitativa	Categorización
<b>Primero medio</b>	149,30	68,49	Favorable
<b>Tercero medio</b>	152,02	70,65	Favorable

Es posible observar a través de la Tabla 21, que son los estudiantes de tercero medio quienes obtienen un puntaje mayor en la escala cualitativa, con un total de 70,65 puntos, en comparación a los alumnos de primero medio, quienes obtuvieron un total de 68,49 puntos de dicha escala. Estos puntajes permiten categorizar como Favorable la percepción de los estudiantes de ambos cursos con respecto a la inclusión educativa



### **3.5.4 Análisis descriptivo e inferencial del Cuestionario de Estudiantes de inclusión educativa en función al curso**

#### **3.5.4.1 Análisis descriptivo del cuestionario de estudiantes en función al curso**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de acuerdo al curso evaluado en base al Cuestionario de estudiantes, variables respecto a las cuales se indican las siguientes puntuaciones:

*Tabla 22. Puntuaciones totales en Cuestionario de Estudiantes según curso.*

### CUESTIONARIO ESTUDIANTES

Curso	Dimensiones	Datos	Puntaje	Puntaje Escala	Categoría
		estadísticos	total	Cualitativa	
<b>Estudiantes de Primero medio</b> <b>N=70</b>	Cultura	Media aritmética	65,19	70,72	Favorable
		Desv. Típ.	9,52		
		C.V	14,60		
	Políticas	Media aritmética	30,96	69,08	Favorable
		Desv. Típ.	5,61		
		C.V	18,12		
	Prácticas	Media aritmética	53,16	65,57	Favorable
		Desv. Típ.	9,04		
		C.V	17,00		
<b>Estudiantes de Tercero medio</b> <b>N=73</b>	Cultura	Media aritmética	65,45	71,20	Favorable
		Desv. Típ.	8,02		
		C.V	12,25		
	Políticas	Media aritmética	31,86	72,54	Favorable
		Desv. Típ.	4,11		
		C.V	12,90		
	Prácticas	Media aritmética	54,71	68,93	Favorable
		Desv. Típ.	6,43		
		C.V.	11,75		

A partir de la Tabla 22, es posible inferir que en la Dimensión Cultura se obtiene, en los estudiantes de tercero medio, una media aritmética de 65,45 puntos y un puntaje de 71,20 en la escala cualitativa; de acuerdo a lo obtenido en la Dimensión Políticas la puntuación más alta es en los estudiantes de tercero medio, con una media aritmética de 31,86 puntos, teniendo un puntaje de 72,54 en la escala cualitativa. A su vez en la Dimensión de Prácticas la puntuación más alta nuevamente es para los estudiantes de tercero medio, con una media aritmética de 54,71 puntos, obteniendo un puntaje de 68,93 en la escala cualitativa, por lo tanto, en cada una de las dimensiones los estudiantes de tercero medio presentan una percepción Favorable respecto a la inclusión educativa.

Junto con ello, se destaca que en cada una de las Dimensiones evaluadas los estudiantes de tercero medio obtuvieron una media aritmética y un puntaje mayor en la escala cualitativa, sin embargo, los estudiantes de primero medio también presentan una percepción favorable respecto a la inclusión educativa. En cuanto a la distribución de la muestra o el Coeficiente de Variabilidad de los puntajes totales por dimensión, se observa una población muestral homogénea.

### 3.5.4.2 *Análisis inferencial del Cuestionario de estudiantes según curso*

Luego de describir las medias aritméticas y datos obtenidos en la Tabla 22 de los estudiantes evaluados, se realiza un análisis inferencial para validar los datos descriptivos anteriores, a partir del cual se desprenden las siguientes Tablas:

*Tabla 23. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Cultura según curso.*

ANOVA					
SUMASDC					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2,535	1	2,535	,033	,857
Dentro de grupos	10896,668	141	77,281		
<b>Total</b>	<b>10899,203</b>	<b>142</b>			

*Tabla 24. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Cultura.*

<b>PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS</b>
--

SUMASDC			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,629	1	141	,429

En base a los resultados obtenidos en el análisis ANOVA (Tabla 23) de un factor [ $F(1,141) = 0,033$   $p > 0,857$ ] y después de cumplir con la prueba de homogeneidad (Tabla 24) [(Levene, [ $F(1,141) = 0,629$   $p < 0,429$ ]) se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre cursos en la Dimensión Cultura.

Por otra parte la Tabla 25 y 26 evidencian los resultados obtenidos del análisis ANOVA y los resultados de la prueba LEVENE respectivamente. Estos se presentan a continuación:

*Tabla 25. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Políticas según curso.*

ANOVA					
SUMASDPO					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	29,324	1	29,324	1,221	,271
Dentro de grupos	3385,502	141	24,011		
<b>Total</b>	<b>3414,825</b>	<b>142</b>			

*Tabla 26. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Políticas.*

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS	
SUMASDPO	

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,139	1	141	,079

En base a los resultados obtenidos en el análisis ANOVA (Tabla 25) de un factor [ $F(1,141) = 1,221$   $p < 0,271$ ] y después de cumplir con la prueba de homogeneidad (Tabla 26) [(Levene, [ $F(1,141) = 3,139$   $p < 0,079$ )] se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre cursos en la Dimensión Políticas.

Por otra parte la Tabla 27 y 28 evidencian los resultados obtenidos del análisis ANOVA y los resultados de la prueba LEVENE respectivamente. Estos se presentan a continuación:

*Tabla 27. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Prácticas según curso.*

ANOVA					
SUMASDPR					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	86,427	1	86,427	1,414	,236
Dentro de grupos	8620,230	141	61,136		
<b>Total</b>	<b>8706,657</b>	<b>142</b>			

*Tabla 28. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Estudiantes Dimensión Prácticas.*

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS			
SUMASDPR			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.

En base a los resultados obtenidos en el análisis ANOVA (Tabla 27) de un factor [ $F(1,141) = 1,414$   $p < 0,236$ ] y después de cumplir con la prueba de homogeneidad (Tabla 28) [(Levene,  $F(1,141) = 2,674$   $p < 0,104$ )] se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre cursos en la Dimensión Prácticas.

### 3.5.5 Puntuaciones totales obtenidas en el Cuestionario de Docentes en función al género.

Tabla 29. Puntuaciones totales Cuestionario de Docentes en la variable género.

	Promedio	Puntaje Escala Cualitativa	Categorización
<b>Masculino</b>	226,63	76,63	Favorable
<b>Femenino</b>	223,30	74,54	Favorable

Es posible observar a través de la Tabla 29, que son los docentes de género masculino quienes obtienen un puntaje mayor en la escala cualitativa, con un total de 76,63 puntos, en comparación a las docentes de género femenino, quienes obtuvieron un total de 74,54 puntos de dicha escala. Estos puntajes permiten categorizar como Favorable la percepción de los docentes de ambos géneros con respecto a la inclusión educativa.

### 3.5.6 Análisis descriptivo e inferencial del Cuestionario de Profesores de inclusión educativa en función al género.

### 3.5.6.1 Análisis descriptivo del Cuestionario de Profesores en función al género

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de acuerdo al género evaluado en base al Cuestionario de Profesores, variables respecto a las cuales se indican las siguientes puntuaciones:

Tabla 30. Puntuaciones totales en Cuestionario de Profesores según género.

CUESTIONARIO DOCENTES					
Género	Dimensiones	Datos estadísticos	Puntaje total	Puntaje Escala Cualitativa	Categoría
<b>Femenino</b> <b>N=37</b>	Cultura	Media aritmética	73,89	83,95	Totalmente Favorable
		Desv. Típ.	6,77		
		C.V	9,16		
	Políticas	Media aritmética	69,95	73,65	Favorable
		Desv. Típ.	7,04		
		C.V	10		
	Prácticas	Media aritmética	79,46	60,75	Favorable
		Desv. Típ.	12,24		
		C.V	15,40		
<b>Masculino</b> <b>N=24</b>	Cultura	Media aritmética	70,71	78,90	Favorable
		Desv. Típ.	8,04		
		C.V	11,37		
	Políticas	Media aritmética	71,42	74,88	Favorable
		Desv. Típ.	10,95		

	C.V	15,33		
Prácticas	Media aritmética	84,50	66,48	Favorable
	Desv. Típ.	12,99		
	C.V.	15,37		

A partir de la Tabla 30, se indica que la mayor puntuación en la Dimensión Cultura se obtiene en las mujeres, con una media aritmética de 73,89 puntos y un puntaje de 83,95 en la Escala Cualitativa, entrando en la categoría de Totalmente Favorable. De acuerdo a lo obtenido en la Dimensión Políticas la puntuación más alta es en los hombres, con una media aritmética de 71,42 puntos, teniendo un puntaje de 74,88 en la Escala Cualitativa, categorizando la percepción de dicha dimensión como Favorable.; finalmente, en relación a la Dimensión de Prácticas, la puntuación más alta es para los hombres nuevamente con una media aritmética de 84,50 puntos, obteniendo un puntaje de 66,48 en la Escala Cualitativa, lo que está dentro de la categoría Favorable.

Junto con ello, se destaca que en las tres Dimensiones evaluadas, el género masculino obtuvo una percepción Favorable. A su vez, el género femenino, una de las dimensiones se categoriza como Totalmente Favorable y las otras dos como Favorables. En cuanto a la distribución de la muestra o el Coeficiente de Variabilidad de los puntajes totales por dimensión, se observa una población muestral homogénea.

### **3.5.6.2 Análisis inferencial del Cuestionario de Profesores en función del género**

Luego de describir las medias aritméticas y datos obtenidos en la Tabla 30 de acuerdo a los docentes evaluados, se realiza un análisis inferencial para validar los datos descriptivos anteriores, a partir del cual se desprenden las siguientes Tablas:

Tabla 31. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Culturas según género.

ANOVA					
SumasDC					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	147,540	1	147,540	2,777	,101
Dentro de grupos	3134,526	59	53,128		
<b>Total</b>	<b>3282,066</b>	<b>60</b>			

Tabla 32. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Cultura.

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS			
SumasDC			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,624	1	59	,433

En base a los resultados obtenidos en el análisis ANOVA (Tabla 31) de un factor [ $F(1,59) = 2,777$   $p < 0,101$ ] y después de cumplir con la prueba de homogeneidad (Tabla 32) [(Levene, [ $F(1,59) = 0,624$   $p < 0,433$ ]) se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre géneros en la Dimensión Cultura.

Por otra parte la Tabla 33 y 34 evidencian los resultados obtenidos del análisis ANOVA y los resultados de la prueba LEVENE respectivamente. Estos se presentan a continuación:

Tabla 33. WELCH para puntuaciones totales del Cuestionario de Docentes Dimensión Políticas según género.

PRUEBAS ROBUSTAS DE IGUALDAD DE MEDIAS				
SumasDPO				
	Estadístico <sup>a</sup>	gl1	gl2	Sig.
Welch	,341	1	35,360	,563
a. F distribuida de forma asintótica				

Tabla 34. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Docentes Dimensión Políticas.

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS				
SumasDPO				
	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
	16,314	1	59	,000

En base a los resultados obtenidos en el análisis WELCH (Tabla 33) de un factor [ $F(1,35) = 0,341$   $p > 0,563$ ] y después de cumplir con la prueba de homogeneidad (Tabla 34) [(Levene,  $F(1,59) = 16,314$   $p < 0,000$ )] se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre géneros en la Dimensión Políticas.

Por otra parte la Tabla 35 y 36 evidencian los resultados obtenidos del análisis ANOVA y los resultados de la prueba LEVENE respectivamente. Estos se presentan a continuación:

Tabla 35. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Docentes Dimensión Prácticas según género.

ANOVA
-------

SumasDPR					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	369,860	1	369,860	2,354	,130
Dentro de grupos	9271,189	59	157,139		
<b>Total</b>	<b>9641,049</b>	<b>60</b>			

*Tabla 36. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Docentes Dimensión Prácticas.*

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS				
SumasDPR				
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.	
,766	1	59	,385	

En base a los resultados obtenidos en el análisis ANOVA (Tabla 35) de un factor [ $F(1,59) = 2,354$   $p < 0,130$ ] y después de cumplir con la prueba de homogeneidad (Tabla 36) [(Levene,  $F(1,59) = 0,766$   $p < 0,385$ )] se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre géneros en la Dimensión Prácticas.

### **3.5.7 Puntuaciones totales obtenidas en el Cuestionario de Profesores en función al rango etario.**

*Tabla 37. Puntuaciones totales Cuestionario de Profesores en la variable rango etario.*

Promedio	Puntaje Escala Cualitativa	Categorización
----------	----------------------------	----------------

<b>Rango de edad de 24 a 44 años.</b>	225,75	75,72	Favorable
<b>Rango de edad de 45 a 64 años.</b>	224,20	74,98	Favorable

Es posible observar a través de la Tabla 37, que son los profesores del rango etario de 24 a 44 años quiénes obtuvieron un puntaje superior, con un total de 75,72 puntos de la escala cualitativa, en comparación al resultado obtenido por los profesores del rango etario de 45 a 64 años, quiénes obtienen un total de 74,98 puntos de dicha escala. Ambos puntajes permiten categorizar como Favorable la percepción de los docentes de ambos rangos etarios, con respecto a la inclusión educativa.

### **3.5.8 Análisis descriptivo e inferencial del Cuestionario de Profesores de inclusión educativa en función al rango etario.**

#### **3.5.8.1 Análisis descriptivo del Cuestionario de Profesores en función al rango etario**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de acuerdo al rango etario evaluado en base al Cuestionario de Profesores, variables respecto a las cuales se indican las siguientes puntuaciones:

*Tabla 38. Puntuaciones totales en Cuestionario de Docentes según rango etario.*

<b>CUESTIONARIO DOCENTES</b>					
<b>Rango etario</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Datos estadísticos</b>	<b>Puntaje total</b>	<b>Puntaje Escala Cualitativa</b>	<b>Categoría</b>

<b>Desde los 24 hasta los 44 años de edad N=16</b>	Cultura	Media	71,13	79,57	Favorable	
		aritmética				
		Desv. Típ.	8,35			
			C.V	11,73		
	Políticas	Media	69,94	72,64	Favorable	
		aritmética				
		Desv. Típ.	8,82			
		C.V	12,61			
		Prácticas	Media	84,69	66,69	Favorable
			aritmética			
	Desv. Típ.		10,29			
			C.V	12,15		
<b>Desde los 45 hasta los 64 años N=45</b>	Cultura	Media	73,18	82,83	Totalmente Favorable	
		aritmética				
		Desv. Típ.	7,05			
			C.V	9,63		
	Políticas	Media	70,73	73,83	Favorable	
		aritmética				
		Desv. Típ.	8,79			
		C.V	12,43			
		Prácticas	Media	80,29	61,69	Favorable
			aritmética			
	Desv. Típ.		13,33			
			C.V.	16,60		

A partir de la Tabla 38, se indica que la mayor puntuación en la Dimensión Cultura se obtiene en el rango etario de 45 a 64 años de edad, con una media aritmética de 73,18 puntos y un puntaje de 82,83 en la Escala Cualitativa, entrando en la categoría Totalmente Favorable; de acuerdo a lo obtenido en la Dimensión Políticas la puntuación más alta es nuevamente en este rango etario (45 a 64 años de edad), con una media aritmética de 70,73 puntos y un puntaje de 73,83 en la Escala Cualitativa, categorizándola como Favorable. Finalmente, en relación a la

Dimensión de Prácticas la puntuación más alta es para el rango etario de 24 a 44 años de edad con una media aritmética de 84,62 puntos, obteniendo un puntaje de 66,69 en la Escala Cualitativo, entrando en la categorización de Favorable.

Es posible destacar que en ambos grupos evaluados las tres Dimensiones obtuvieron una percepción Favorable respecto a la inclusión educativa, destacando el rango etario de 45 a 64 años de edad que obtuvo una percepción Totalmente Favorable en la Dimensión de Culturas. En cuanto a la distribución de la muestra o el Coeficiente de Variabilidad de los puntajes totales por dimensión, se observa una población muestral homogénea.

### **3.5.8.2 Análisis inferencial del Cuestionario de Profesores en función del rango etario**

Luego de describir las medias aritméticas y datos obtenidos en la Tabla 38 de acuerdo a los docentes evaluados, se realiza un análisis inferencial para validar los datos descriptivos anteriores, a partir del cual se desprenden las siguientes Tablas:

*Tabla 39. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Cultura según rango etario.*

<b>ANOVA DE UN FACTOR</b>					
SumasDC					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	49,738	1	49,738	,908	,345
Dentro de grupos	3232,328	59	54,785		

**Total** **3282,066** **60**

*Tabla 40. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Cultura.*

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS			
SumasDC			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,767	1	59	,385

En base a los resultados obtenidos en el análisis ANOVA (Tabla 39) de un factor [F (1,59)= 0,908 p< 0,345] y después de cumplir con la prueba de homogeneidad (Tabla 40) [(Levene, [F (1,59) = 0,767 p< 0,385]) se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos etarios en la Dimensión Cultura.

Por otra parte la Tabla 41 y 42 evidencian los resultados obtenidos del análisis ANOVA y los resultados de la prueba LEVENE respectivamente. Estos se presentan a continuación:

*Tabla 41. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Políticas según rango etario.*

ANOVA					
SumasDPO					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	7,476	1	7,476	,097	,757

Dentro de grupos	4565,737	59	77,385
<b>Total</b>	<b>4573,213</b>	<b>60</b>	

Tabla 42. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Políticas.

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS			
SumasDPO			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,039	1	59	,845

En base a los resultados obtenidos en el análisis ANOVA (Tabla 41) de un factor  $[F(1,59) = 0,097 \text{ } p > 0,757]$  y después de cumplir con la prueba de homogeneidad (Tabla 42)  $[(\text{Levene}, [F(1,59) = 0,039 \text{ } p > 0,845])]$  se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos etarios en la Dimensión Políticas.

Por otra parte la Tabla 43 y 44 evidencian los resultados obtenidos del análisis ANOVA y los resultados de la prueba LEVENE respectivamente. Estos se presentan a continuación:

Tabla 43. ANOVA de un factor para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Prácticas según rango etario.

ANOVA					
SumasDPR					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.

Entre grupos	228,367	1	228,367	1,431	,236
Dentro de grupos	9412,682	59	159,537		
<b>Total</b>	<b>9641,049</b>	<b>60</b>			

*Tabla 44. Prueba de homogeneidad de varianza (Levene) para puntuaciones totales del Cuestionario de Profesores Dimensión Prácticas.*

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS			
SumasDPR			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,370	1	59	,129

En base a los resultados obtenidos en el análisis ANOVA (Tabla 43) de un factor [ $F(1,59) = 1,431$   $p < 0,236$ ] y después de cumplir con la prueba de homogeneidad (Tabla 44) [(Levene, [ $F(1,59) = 2,370$   $p < 0,129$ ])] se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos etarios en la Dimensión Prácticas.

### **3.5.9 Análisis descriptivo de los Cuestionarios de Profesores y Estudiantes de inclusión educativa en función al sujeto.**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de acuerdo al sujeto evaluado en base a los cuestionarios, variables respecto a las cuales se indican las siguientes puntuaciones:

*Tabla 45. Puntuaciones totales en Cuestionario de Profesores y Estudiantes según sujeto.*

**CUESTIONARIO DOCENTES Y ESTUDIANTES**

<b>Sujeto</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Datos estadísticos</b>	<b>Puntaje total</b>	<b>Puntaje Escala Cualitativa</b>	<b>Categoría</b>
<b>Docentes</b> <b>N=61</b>	Cultura	Media aritmética	72,64	81,96	Totalmente Favorable
		Desv. Típ.	7,40		
		C.V	10,19		
	Políticas	Media aritmética	70,52	73,52	Favorable
		Desv. Típ.	8,73		
		C.V	12,38		
	Prácticas	Media aritmética	81,44	63,00	Favorable
		Desv. Típ.	12,68		
		C.V	15,57		
<b>Estudiantes</b> <b>N=202</b>	Cultura	Media aritmética	65,39	71,09	Favorable
		Desv. Típ.	8,59		
		C.V	13,14		
	Políticas	Media aritmética	31,35	70,58	Favorable
		Desv. Típ.	4,88		
		C.V	15,57		
	Prácticas	Media aritmética	54,20	67,83	Favorable
		Desv. Típ.	7,85		
		C.V.	14,49		

A partir de la Tabla 45 se indica que la mayor puntuación en la Dimensión Cultura se obtiene en los Docentes, con una media aritmética de 72,62 puntos y un puntaje de 81,96 en la Escala Cualitativa, por lo tanto, los Docentes presentan una percepción Totalmente Favorable respecto a la dimensión cultura; de acuerdo a lo obtenido en la Dimensión Políticas la puntuación más alta es en los Docentes nuevamente, con una media aritmética de 70,52 puntos, teniendo un puntaje de 73,52 en la Escala Cualitativa, por lo tanto, entrando en la categoría Favorable; en relación a la Dimensión de Prácticas, la puntuación más alta es para los Estudiantes,

con una media aritmética de 54,20 puntos y obteniendo un puntaje de 67,83 en la Escala Cualitativa, entrando en la categorización Favorable.

Con ello, se destaca que en cada una de las Dimensiones evaluadas tanto estudiantes como profesores obtuvieron medias aritméticas similares, siendo la Dimensión de Cultura en los Docentes la que obtuvo un mayor puntaje en la Escala Cualitativa dentro de las tres Dimensiones. En cuanto a la distribución de la muestra o el Coeficiente de Variabilidad de los puntajes totales por dimensión, se observa una población muestral homogénea.



## **CAPÍTULO IV: CONSIDERACIONES GENERALES Y DISCUSIONES**

A continuación, se presenta el capítulo de consideraciones generales y discusiones, bajo el cual se dan a conocer los resultados obtenidos en la presente investigación, todo esto, en función a los objetivos planteados anteriormente, estableciendo comparaciones con otras investigaciones ligadas a la inclusión educativa en sus dimensiones de cultura, políticas y prácticas, y que al igual que la presente investigación, han considerado variables similares dentro de su análisis

### 4.1 Consideraciones y Discusiones Respecto a los Resultados Generales.

Al realizar la evaluación de los Cuestionarios de profesores y estudiantes y tal como se presentó en el análisis del capítulo anterior, los resultados obtenidos en el cuestionario de profesores alcanzan un puntaje de 75,17 puntos en la escala cualitativa. En relación al cuestionario de estudiantes estos alcanzan un puntaje de 69,79 puntos en la escala cualitativa. Esto permite establecer que los profesores presentan una percepción más positiva que los estudiantes en relación a la inclusión educativa.

Cabe señalar que son escasos o prácticamente nulos los estudios que comparan la percepción de docentes y estudiantes respecto a la inclusión educativa, sin embargo, existen estudios individualizados por cada sujeto. Tal es el caso de Granada, Pomés & Sanhuesa (2013) quienes manifiestan que la percepción y/o actitud frente a la inclusión educativa depende de factores como la experiencia que tienen los docentes, señalando que la experiencia se entiende como el hecho de haber conocido, sentido o vivido alguna práctica educativa, afirmando que los años de experiencia laboral influyen directamente en dicha percepción. Debido a esto, se considera que los resultados de la presente investigación avalan dicha premisa, ya

que si influye directamente la formación y experiencia en la percepción que se tiene respecto a la inclusión educativa, la de los docentes tendrá resultados más positivos que los estudiantes, debido a que son ellos quienes tienen un mayor nivel de estudios y experiencias vividas, lo que les permite emitir un juicio fundamentado y objetivo en relación a lo que inclusión educativa se refiere.

#### 4.2 Consideraciones y Discusiones por Dimensión.

Respecto a los resultados obtenidos tanto por docentes y estudiantes en relación a la dimensión cultura, los profesores obtienen un puntaje mayor en comparación al resultado obtenido por los estudiantes, con un puntaje igual a 81,95 puntos de la escala cualitativa y un puntaje de 71,09 puntos de dicha escala respectivamente. En cuanto a la dimensión políticas, al igual que en la dimensión anterior, los docentes obtuvieron un mayor puntaje en relación a los estudiantes, alcanzando en la escala cualitativa un puntaje de 73,52 y 70,58 puntos respectivamente. Finalmente en relación a los resultados obtenidos en la dimensión prácticas por ambos sujetos, a diferencia de las dimensiones anteriormente señaladas, los estudiantes presentan un puntaje superior al de los docentes, obteniendo correspondientemente 67,83 y 63 puntos en la escala cualitativa. En consideración de lo propuesto, es posible concluir que los profesores manifiestan una percepción más positiva en comparación a los estudiantes, presentando un puntaje mayor en dos de las tres dimensiones que abarca la inclusión educativa.

No se encontraron investigaciones que contrastasen los resultados obtenidos en la comparación entre docentes y estudiantes respecto a la inclusión educativa por cada una de sus dimensiones (cultura, políticas y prácticas), sin embargo, se considera que uno de los factores que puede influir en que la percepción de docentes sea más positiva que la de los estudiantes, al menos en la dimensión culturas y políticas, es que al tener un mayor nivel de formación y experiencias vividas, entendiéndose como formación, años de estudio y/o diversas capacitaciones, pueden emitir un juicio objetivo respecto a dichas dimensiones, ya

que presentan un mayor conocimiento en relación a aquellas culturas y políticas inclusivas efectivamente presentes en el sistema educativo. Asimismo, en la dimensión prácticas, se considera que los docentes presentan una percepción levemente menor a la de los estudiantes, lo que se puede deber a la emisión de un juicio objetivo en relación a la prácticas inclusivas que efectivamente logran observar en su contexto educativo.

#### 4.3 Consideraciones y Discusiones Respecto a la Dimensión más Descendida.

En relación a los resultados obtenidos a través de los cuestionarios aplicados tanto a profesores como estudiantes, la dimensión más descendida en ambos cuestionarios fue la dimensión prácticas. En cuanto a los puntajes obtenidos, los docentes alcanzan 63 puntos de la escala cualitativa y los estudiantes 67,83 puntos de la misma escala.

Al comparar estos resultados con lo obtenido en la investigación de González-Gil, Martín Pastor y Jenaro (2016), donde se utilizó el Cuestionario de evaluación de la formación docente para la inclusión, el cual evalúa las dimensiones culturas, políticas y prácticas. Se pudo observar que al igual que la presente investigación, la dimensión con la peor puntuación fue la de prácticas inclusivas, esto puede deberse a que, si bien existe una actitud favorable hacia la diversidad, no existe un conocimiento en cuanto a cómo organizar la respuesta educativa a las necesidades que derivan de ella. Además, el mismo estudio señala que la dimensión que presenta una puntuación más elevada es la de culturas inclusivas, avalando los resultados de nuestra investigación, ya que la dimensión cultura es la que obtiene el puntaje más alto en comparación a las otras dimensiones.

Además, Zambrano, Córdoba y Arboleda (2012) a partir de su investigación Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria, a través del instrumento Cuestionario para explorar el conocimiento de los estudiantes respecto a la inclusión, se puede observar que en lo que se refiere a las prácticas de inclusión se obtienen puntuaciones medias y altas, si bien en nuestra investigación la dimensión de prácticas es la más baja, al ser comparada con la de los profesores se obtiene que la percepción de los estudiantes es más elevada que la de los profesores.

#### 4.4 Consideraciones y Discusiones Respecto a la Variable Género en Docentes.

En cuanto a los resultados obtenidos respecto a la variable género en el cuestionario aplicado a docentes, son los docentes de género masculino quienes obtienen un puntaje mayor, con un total de 76,63 puntos de la escala cualitativa, en comparación a las docentes de género femenino, quienes obtienen un total de 74,54 puntos de dicha escala. Por tanto es posible concluir que son los docentes de género masculino quienes presentan una percepción más positiva respecto a la inclusión educativa.

Al comparar estos resultados con lo obtenido en la investigación desarrollada por Chiner (2011), realizada a profesores, donde se les aplicó dos instrumentos: el Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión y la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza. En dicho estudio no existieron diferencias significativas en función del género, sugiriendo además que esta variable no es un fuerte predictor de las actitudes del profesorado hacia la inclusión, dato que concuerda con lo obtenido en nuestra investigación y a partir de la cual se concluye que no hay diferencias en relación a la percepción de la inclusión educativa respecto a la variable género en docentes.

## 4.5 Consideraciones y Discusiones Respecto a la Variable Género en Estudiantes.

En relación a los resultados obtenidos respecto a la variable género en el cuestionario aplicado a estudiantes, son las alumnas quienes obtienen un puntaje mayor, con un total de 71,01 puntos de la escala cualitativa, en comparación a los estudiantes de género masculino, quienes obtienen un total de 68,78 puntos de dicha escala. Por tanto es posible concluir que son las estudiantes de género femenino quienes presentan una percepción más positiva respecto a la inclusión educativa.

Estos resultados son respaldados en el estudio realizado por los autores Zambrano, Córdoba & Arboleda (2012), quienes aplicaron el mismo instrumento utilizado en la presente investigación para evaluar a los estudiantes (Cuestionario 3: Mi escuela). El cuestionario fue aplicado a estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado de la ciudad de Medellín, Colombia y tuvo resultados muy similares a los de la presente investigación, ya que no se encontraron diferencias significativas entre los puntajes de ambos géneros, sin embargo las estudiantes de género femenino obtuvieron un puntaje promedio más alto que los estudiantes de género masculino, en dos de las tres dimensiones (culturas y políticas), lo que demuestra la tendencia de las alumnas a percibir más culturas de inclusión en el aula que los estudiantes de género masculino (Zambrano, Córdoba & Arboleda, 2012). Con respecto a la dimensión prácticas, si bien en el estudio de Zambrano, Córdoba & Arboleda (2012) los estudiantes de género masculino obtuvieron un puntaje levemente superior al del género femenino, en ambos estudios se observa una tendencia a que las alumnas obtengan puntajes superiores.

#### 4.6 Consideraciones y Discusiones Respecto a la Variable Curso en Estudiantes.

En relación a los resultados obtenidos respecto a la variable curso en el cuestionario aplicado a estudiantes, son los alumnos de tercero medio quienes obtienen un puntaje mayor, con un total de 70,65 puntos de la escala cualitativa, en comparación a los estudiantes de primero medio, quienes obtuvieron un total de 68,49 puntos de la escala cualitativa. Por consiguiente, es posible concluir que los estudiantes de tercero medio presentan una percepción más positiva respecto a la inclusión educativa.

Si bien no se encontraron estudios que se relacionen directamente con los resultados obtenidos en la presente investigación, los autores Zambrano, Córdoba y Arboleda (2012), evaluaron a estudiantes de educación secundaria entre edades que fluctúan de 12 a 18 años y señalan en su estudio que los alumnos mayores presentan una percepción más positiva que aquellos sujetos de menor edad respecto a la inclusión educativa en sus tres dimensiones. Al contrastar los resultados de este estudio con los obtenidos en la presente investigación, es posible evidenciar que se cumple dicha premisa, ya que si bien no se comparan cursos, los estudiantes de tercero medio en comparación a los estudiantes de primero medio, presentan edades superiores.

#### 4.7 Consideraciones y Discusiones Respecto al Rango Etario en Docentes.

En cuanto a los resultados obtenidos respecto al rango etario en el cuestionario aplicado a docentes, son los profesores del rango etario de 24 a 44 años quienes obtienen un mayor puntaje, con un total de 75,72 puntos de la escala cualitativa, en comparación al resultado obtenido por los profesores del rango etario de 45 a 64 años, quienes obtienen un total de 74,98 puntos. En consecuencia, es

posible concluir que son los docentes más jóvenes quienes presentan una percepción más positiva respecto a la inclusión educativa.

Estos resultados son corroborados por la investigación realizada por Granada, Pomés & Sanhueza (2013) la cual considera algunos factores que impactan en las percepciones que los profesores manifiestan hacia la inclusión educativa, entre estos factores esta la experiencia docente, la que es entendida según estos autores como “el hecho de haber conocido, sentido o vivido una determinada práctica educativa, si esta práctica ha sido positiva o no y el tiempo de ejercicio profesional que ha implicado”(p.54). A partir de lo mencionado anteriormente, se puede señalar que los años de experiencia de los profesores influye en la percepción que se tiene hacia la educación inclusiva, sin embargo, los autores anteriormente mencionados enfatizan en que los docentes con menos años de experiencia enseñando manifiestan una percepción más positiva que aquellos con más experiencia (de Boer et al., 2011 citado en Granada, Pomés & Sanhueza, 2013). Por lo tanto los resultados obtenidos en la presente investigación avalan investigaciones anteriores, la cuales confirman que los profesores del rango etario de 24 a 44 años manifiestan una percepción más positiva, que los docentes de edades mayores. Esto puede deberse según los autores Campbell, Gilmore & Cuskelly (2003) citado en Buenestado (2013) a las actuales mallas de las carreras de pedagogía, ya que estas contemplan asignaturas relacionadas a la atención a la diversidad y a la inclusión educativa, lo que permitiría a los futuros profesionales de la educación la posibilidad de comprender y reflexionar sobre los diferentes modelos de atención a la diversidad, así como también participar en experiencias educativas que les aproximen a prácticas inclusivas reales. Lo mencionado anteriormente se confirma con la investigación realizado por los mismos autores, los cuales desarrollaron un estudio con 274 estudiantes de pedagogías, los cuales fueron encuestados al principio y al final de un semestre tras haber cursado una asignatura vinculada estrechamente a la educación inclusiva, la que combinaba la instrucción formal con la experiencia directa en centros educativos, esta tuvo como resultado que el alumnado no sólo había adquirido más conocimientos, sino también presentaban una percepción y actitud más positiva hacia la inclusión educativa

(Buenestado, 2013). “Los actuales establecimientos necesitan de profesionales cualificados en su formación inicial y que hayan adquirido las bases relativas a la importancia de educar en una cultura de la diversidad” (Buenestado, 2013, p.17).



## BIBLIOGRAFÍA

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, 4 (3), 1 - 15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Manchester:CSIE.

Buenestado, M. (2013). *Predicción de las Actitudes Hacia la Inclusión de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en Futuros Profesionales de la Educación*. (Tesis maestra). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.

Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio S. XXI*, 30 (2), 109 - 128. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/38710/1/153711-593021-1-PB.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Nuevo Siglo.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1474124584.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1474124584.pdf)

Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo - Centro de estudios interdisciplinarios en etnolingüística y antropología social-cultural*, 25, 51 – 59. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 100 (1), 287 - 297. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>

Jiménez, J. (2000). *Derechos de los Niños*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Ley N°20370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, 28 de julio de 2009.

Ley N°20422. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, 10 de febrero del 2010.

Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*.

Ministerio de Educación (2009). *Decreto Supremo N° 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Chile: División de Educación General, Unidad de Educación Especial.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *La UNESCO y la Educación: Toda persona tiene derecho a la educación*. París: UNESCO.

Organización Mundial de la Salud (2016). *Convención de las Naciones Unidas de las Personas con Discapacidad*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.  
<http://www.who.int/about/copyright/es/>

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española (23° ed.)*. Madrid: RAE, España. Recuperado de <http://dle.rae.es>

Santos, C. (2010). *Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad: Adaptada para personas que utilizan Sistemas Pictográficos de Comunicación*. Madrid: IMSERSO.

Truyol y Serra, A. (2000). *Los derechos humanos*. Madrid: Tecnos.

Wigdorovitz de Camilloni, A. R., (2008). El concepto de inclusión educativa: Definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2 (1), 1 - 12. Recuperado de <file:///C:/Users/Acer%20One%2010/Downloads/18347-65617-1-PB.pdf>

Zambrano, R., Córdoba, V. y Arboleda, C. (2012). *Percepciones de la Inclusión Escolar en Estudiantes de Educación Secundaria*. *Pensando Psicología*, 8 (15), 18 – 29. Recuperado de <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/viewFile/66/67>



## ANEXOS

### CUESTIONARIO 1: INDICADORES

#### CUESTIONARIO I: INDICADORES

Por favor, marque las casillas de los grupos abajo del cual describe su participación en el establecimiento

- |                          |           |                          |                           |
|--------------------------|-----------|--------------------------|---------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Directivo | <input type="checkbox"/> | Asistente de la educación |
| <input type="checkbox"/> | Docente   | <input type="checkbox"/> | Otro (especificar)        |

EDAD: \_\_\_\_\_

GÉNERO: \_\_\_\_\_

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
--	------------	--------------------------------	---------------	--------------------------

	<b>Dimensión A- Creación de culturas inclusivas</b>				
	<b>A1: Construyendo comunidad</b>				
1	Todo el mundo es bienvenido				
2	El personal coopera entre sí				
3	Los niños ayudan a los demás				
4	Personal y los niños se respetan entre sí				
5	Personal y los padres/apoderados colaboran				
6	El personal y los gobernadores trabajan bien juntos				
7	La escuela es un modelo de ciudadanía democrática				
8	La escuela fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo				
9	Los adultos y los niños responden a una variedad de maneras de ser un género.				
10	La escuela y las comunidades locales se desarrollan entre sí				
11	Personal enlaza lo que sucede en la escuela a la vida de los niños en el hogar				
	<b>A2: Establecer valores inclusivos</b>				
1	La escuela desarrolla los valores inclusivos				
2	La escuela fomenta el respeto de todos los derechos humanos				
3	La escuela fomenta el respeto de la integridad del planeta tierra				
4	La inclusión es vista como una mayor participación para todos				
5	las expectativas son altas por todos los niños				
6	los niños son valorados por igual				
7	La escuela está contra todas las formas de discriminación				
8	La escuela promueve las interacciones no violentas y la resolución pacífica de conflictos.				
9	La escuela anima a los niños y adultos a sentirse bien consigo mismos				
10	La escuela contribuye a la salud de niños y adultos				
	<b>Dimensión B - La producción de las políticas de inclusión</b>				
	<b>B1: Desarrollo de la escuela para todos</b>				
1	La escuela tiene un proceso de desarrollo participativo				
2	La escuela tiene un enfoque de liderazgo inclusivo				
3	Los nombramientos y los ascensos son justos				
4	Experiencia personal es conocida y utilizada				
5	Todo el personal nuevo se les ayuda a instalarse en la escuela				
6	La escuela trata de admitir a todos los niños de su localidad				
7	Se les ayuda a los niños nuevos a instalarse en la escuela				
8	Enseñanza y aprendizaje de los grupos se organizan bastante para apoyar el aprendizaje de todos los niños				
9	Los niños están bien preparados para pasar a otros escenarios				
10	La escuela hace sus edificios accesibles a todas las personas				
11	Los edificios y terrenos se han desarrollado para apoyar a la participación de todos				
12	La escuela reduce su huella de carbono y el uso de agua				
13	Las escuela contribuye a la reducción de residuos				
	<b>B2: Organización de apoyos a la diversidad</b>				
1	Todas las formas de apoyo son coordinadas				

2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a responder a la diversidad				
3	El español como un idioma adicional es un recurso para toda la escuela				
4	La escuela apoya la continuidad en la educación de los niños en instituciones públicas				
5	La escuela asegura que las políticas sobre las "Necesidades educativas especiales" apoyan la inclusión				
6	La política de comportamiento está relacionada con el aprendizaje y desarrollo curricular				
7	Las presiones de exclusión disciplinaria se reducen				
8	Se redujeron las barreras para la asistencia a clases				
9	El acoso escolar se reduce al mínimo				
	<b>Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas</b>				
	<b>C1: La construcción de planes de estudio para todos</b>				
1	Los niños exploran los ciclos de producción y consumo				
2	Los niños investigan la importancia del agua				
3	Niños estudian la ropa y decoración del cuerpo				
4	Los niños descubren sobre la vivienda y el entorno construido				
5	Niños llevan en cuenta cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y en el mundo				
6	Los niños aprenden acerca de la salud y las relaciones				
7	Los niños investigan la tierra, el sistema solar y el universo				
8	Los niños estudian la vida en la tierra				
9	Los niños investigan las fuentes de energía				
10	Los niños aprenden acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación				
11	Los niños participan con y crean el arte, la literatura y la música				
12	Los niños aprenden sobre el trabajo y vincularlo con el desarrollo de sus intereses				
13	Los niños aprenden acerca de la ética, el poder y el gobierno				
	<b>C2: Organizar el aprendizaje</b>				
1	Las actividades de aprendizaje se han previsto con todos los niños en mente				
2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los niños				
3	Los niños son animados a tener confianza en pensadores críticos				
4	Los niños participan activamente en su propio aprendizaje				
5	Los niños aprenden el uno del otro				
6	Las lecciones desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas				
7	Evaluaciones fomentan los logros de todos los niños				
8	La disciplina se basa en el respeto mutuo				
9	Plan personal, enseñar y repasar juntos				
10	El desarrollo del personal de los recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.				
11	Los asistentes de profesores apoyan el aprendizaje y la participación de todos los niños				
12	La tarea es configurar de modo que contribuya el aprendizaje de cada niño				
13	Las actividades fuera de clases formales están disponibles para todos los niños				

**Estas son las tres cosas que más me gustan de esta escuela:**

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_

**Estas son las cosas que más me gustaría cambiar de la escuela:**

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_

CUESTIONARIO 3: MI ESCUELA

**CUESTIONARIO 3: MI ESCUELA**

Questionario para alumnos de 2° ciclo de Enseñanza Básica y Educación Media.  
Tenga en cuenta que en este cuestionario, cuando usamos la palabra niño o los niños nos referimos a incluir los niños mayores y los jóvenes también

**EDAD:** \_\_\_\_\_

**GÉNERO:** \_\_\_\_\_

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión		De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
	<b>Dimensión A CULTURA INCLUSIVA</b>			
	<b>A.1 Construyendo comunidad</b>			
1	Deseo ir a la escuela			
2	Me siento parte de una gran comunidad			

3	Los niños se llevan bien			
4	Los adultos se llevan bien			
5	Los adultos y los niños se llevan bien			
6	Tengo algunos buenos amigos			
7	Me gustan mis profesores			
8	Mi familia se siente involucrada con lo que pasa en la escuela			
9	Cualquier niño que vive cerca de esta escuela es bienvenido a venir aquí			
10	Los niños y niñas se llevan bien			
11	Ser gay o lesbiana es vista como una parte normal de la vida			
12	A veces al medio día o después de la escuela participo en clubes o participo en deportes			
	<b>A.2 Estableciendo valores inclusivos</b>			
1	He aprendido lo que significa la democracia por estar en la escuela			
2	He aprendido cómo mis acciones afectan a otros en la escuela			
3	He aprendido cómo mis acciones afectan a otros en todo el mundo			
4	He aprendido cómo mis valores afectan a la forma que actúo			
5	Yo como de forma saludable en la escuela			
6	Personas admiten cuando se ha cometido un error			
7	Usted es respetado independientemente del color de su piel			
8	Uno se siente parte de la escuela sea cual sea su religión o si no tiene religión			
9	Los niños no menosprecian a los demás a causa de lo que llevan puesto			
10	Los niños con discapacidad son respetados y aceptados			
11	Los niños evitan no llamar a cada uno de nombres agresivos			
12	Si alguien me intimida o cualquier otra persona, yo le diría a un profesor			
13	Aprendemos a resolver los desacuerdos por escuchar, hablar y el compromiso			
14	He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos			
15	Me entero de cómo reducir el sufrimiento en el mundo			
	<b>Dimensión B POLITICAS INCLUSIVAS</b>			
	<b>B.1 Desarrollando una escuela para todos</b>			
1	La escuela y los patios son muy atractivos			
2	Los baños son limpios y seguros			
3	Es bueno tener niños de diferentes orígenes			
4	Solo por estar en la escuela uno aprende a relacionar con la gente			
5	La escuela me ayuda a sentirme bien conmigo mismo			
6	La escuela me ayuda a sentirme bien acerca del futuro			
7	He aprendido mucho en esta escuela			
	<b>B.2 Organizando el apoyo para la diversidad</b>			
1	En las clases, los niños suelen ayudarse mutuamente en parejas y grupos pequeños			
2	Cuando los asistentes de la enseñanza están en el aula , ayudan a cualquiera que lo necesite			

3	En las clases, los niños comparten lo que saben con otros niños			
4	Hay un lugar cómodo dentro de la escuela a la que puedo ir al medio día			
5	He estado involucrado en hacer de la escuela un lugar mejor			
6	Cuando llegué a la escuela me ayudaron a instalarme			
<b>Dimensión C PRACTICAS INCLUSIVAS</b>				
<b>C.1 Construyendo un currículum para todos</b>				
1	Aprendo acerca de lo que está pasando en el mundo			
2	Nos enteramos de cómo ahorrar energía en la escuela			
3	Se aprende a cuidar el medioambiente en la escuela y el área alrededor de ella			
4	Aprendemos a respetar el planeta tierra			
5	Si tengo problema en una lección, un asistente de profesor o docente me va ayudar.			
6	Los profesores están interesados en escuchar mis ideas			
7	Me gusta la mayoría de mis lecciones			
8	A veces se da a los niños la responsabilidad para aprender por su propia cuenta			
9	Cuando se me da tarea por lo general entiendo lo que tengo que hacer			
10	En lecciones siempre sé lo que hacer con la próxima			
11	Mi trabajo es expuesto en las paredes de la escuela			
<b>C.2 Orquestando el aprendizaje</b>				
1	Se nos anima a defender lo que creemos que es correcto			
2	Cuando los maestros dicen que van a hacer algo lo hacen			
3	Los maestros no tienen favoritos entre los niños			
4	Si he estado fuera por un día un profesor quiere saber dónde he estado			
5	Creo que los profesores son justos cuando elogían a un niño			
6	Creo que los profesores son justos cuando castigan a un niños			
7	Los maestros saben cómo evitar que los niños interrumpan las clases			
8	Cuando los niños están interrumpiendo las lecciones, otros niños lo calman			
9	Los niños están interesados en escuchar las ideas de los demás			
10	Me conozco cuando he hecho un buen trabajo			
11	A los profesores no les importa si me equivoco en mi trabajo, siempre y cuando me esfuerce			
12	Creo que las tareas me ayudan a aprender			

Estas son las tres cosas que más me gustan de esta escuela

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_

Estas son las tres cosas que más me gustaría cambiar de esta escuela:

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_

