

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.

FACULTAD DE EDUCACIÓN.

EDUCACIÓN DIFERENCIAL.



**CULTURA, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS  
INCLUSIVAS EN ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES DE  
LA COMUNA DE HUALPÉN, VIII REGIÓN DEL BÍO-BÍO,  
CHILE.**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN.

Profesora guía: Mg. Ed. Gabriela Paulina Villafañe Hormazábal.

Seminaristas: Jessica Beatriz Jara Urrea.

María Teresa Parra Aguilera.

CONCEPCIÓN, 2016



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.

FACULTAD DE EDUCACIÓN.

EDUCACIÓN DIFERENCIAL



**CULTURA, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS  
INCLUSIVAS EN ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES DE  
LA COMUNA DE HUALPÉN, VIII REGIÓN DEL BÍO-BÍO,  
CHILE.**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN.

Profesora guía: Mg. Ed. Gabriela Paulina Villafañe Hormazábal.

Seminaristas: Jessica Beatriz Jara Urrea.

María Teresa Parra Aguilera.

CONCEPCIÓN, 2016

## **AGRADECIMIENTOS.**

Hoy estamos finalizando una etapa para dar inicio a otra, dejaremos de ser estudiantes para pasar a ser educadoras diferenciales competentes e íntegras. Es por esto que queremos agradecer a cada uno de nuestros pilares que nos han dado la contención necesaria en los momentos en que fueron necesarios.

Agradecemos a nuestros padres y familiares porque nos brindaron su apoyo para seguir estudiando y lograr el objetivo trazado para un futuro mejor.

De igual manera a nuestros queridos formadores, en especial a nuestra profesora guía la Sra. Gabriela Villafañe Hormazábal por darnos la oportunidad de crecer y aprender junto a ella, ya que gracias a sus grandes y oportunos aportes es que hemos dado por finalizado éste proceso.



¡Gracias!

## **RESUMEN**

La presente investigación busca determinar si existen diferencias en las prácticas educativas inclusivas entre profesores de educación diferencial, básica y media que se desempeñan actualmente en 8 establecimientos municipales de la comuna de Hualpén, Concepción, VIII Región del Bío-Bío, Chile. Para llevar a cabo esta investigación fue necesario comparar y analizar los resultados obtenidos en el instrumento de evaluación “Índice de inclusión” (Ainscow & Booth, 2000) en sus tres dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”, el cual fue respondido libremente por la muestra seleccionada, la cual fue de: 15 profesores de educación diferencial, 24 profesores de educación básica y 14 profesores de educación media. Metodológicamente el trabajo investigativo se sitúa dentro de un enfoque cuantitativo, con un enfoque descriptivo y la aplicación de un diseño de investigación no experimental, el que busca observar las variables dentro del entorno natural.

Al finalizar la investigación se puede concluir que los profesores de educación diferencial obtienen mayores puntuaciones en todas las dimensiones y subdimensiones que los profesores de educación básica y media, sin embargo, sólo en la Dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas” y Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” éstas puntuaciones son estadísticamente significativas. Lo mismo ocurre con las diferencias en las puntuaciones entre profesores que se desempeñan en nivel de enseñanza básico y nivel de enseñanza media, las cuales favorecen a los profesores de enseñanza media en las 3 dimensiones, pero sólo en la Dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas” logran ser estadísticamente significativas.

## **ABSTRACT**

This investigation seeks to determine whether there are differences in inclusive educational practices differential between teachers, primary and secondary education that is currently played in 8 municipal establishments Hualpén Commune, Concepción, VIII Bío Bío Region, Chile. To carry out this research was necessary to compare and analyze the results of the assessment instrument "Index of inclusion" (Ainscow & Booth, 2000) in three dimensions A: "Creating inclusive cultures", B "Develop inclusive policies" and C "Developing Inclusive Practices", which was freely answered by the selected sample, which was 15 special education teachers, 24 primary school teachers and 14 teachers of secondary education. Methodologically the research work lies within a quantitative approach with a descriptive approach and the application of a non-experimental research design, which seeks to observe the variables within the natural environment.

After the research we can conclude that special education teachers get higher scores in all domains and subdomains that teachers in primary and secondary education, however, only in the Dimension A: "Creating inclusive cultures" and Dimension C: "Developing Inclusive Practices" These scores are statistically significant. The same applies to the differences in scores between teachers who work in basic education level and high school level, which favors the high school teachers in the 3 dimensions, but only in the Dimension A: "Creating Inclusive Cultures" manage to be statistically significant.

# ÍNDICE

## **CAPITULO I**

Planteamiento del problema.....	8
Preguntas de investigación.....	10
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos.....	11
Viabilidad.....	12
Limitaciones.....	12

## **CAPITULO II: MARCO TEÓRICO**

1. Concepto de inclusión.....	13
2. Orígenes de las políticas inclusivas.....	16
2.1 Nivel internacional.....	16
2.2 Nivel nacional.....	19
3. Educación inclusiva.....	23
4. Rol de los profesores.....	27
4.1 Profesor de educación diferencial.....	27
4.2 Profesor de aula regular.....	28

## **CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO**

1. Enfoque de investigación.....	30
2. Diseño de investigación.....	31

3. Población y muestra.....	32
3.1. Población.....	32
3.2. Muestra.....	32
4. Instrumento.....	34
5. Metodología de análisis.....	40
<b>CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	
1. Prácticas educativas inclusivas diferencia entre profesores de educación diferencial y profesores de enseñanza básica y media. ....	41
2. Prácticas educativas inclusivas entre profesores que se desempeñan en los niveles educativos de enseñanza básica y media.....	51
3. Análisis por dimensiones.....	61
<b>CAPITULO V: CONCLUSIONES</b>	
1. Prácticas educativas inclusivas entre profesor de educación diferencial y profesor de educación básica y media.....	72
2. Prácticas educativas inclusivas entre nivel de enseñanza básica y media.....	74
3. Conclusión general. ....	75
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	77
<b>LINKOGRAFÍA.....</b>	78
<b>ANEXOS.....</b>	79
1. Anexo I: Índice de Inclusión.....	80



# CAPÍTULO I

## **Planteamiento del problema**

Según la declaración de los derechos humanos (1948) en su artículo 26, la educación es un derecho fundamental que tienen todas las personas. Es por ello que en los últimos años varios países han sumado esfuerzos en torno a mejorar la calidad y accesibilidad a la educación, tomando acuerdos a nivel internacional como nacional, es así como la UNESCO (2001) define la educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades.

Nuestro país se ha adscrito a muchos de estos acuerdos, es así como en el año 2000 reafirma su compromiso con la educación para todos, en el foro mundial de educación, en Dakar, donde se afirmó que: la educación es un derecho humano fundamental. Es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por una rápida globalización. (Foro Mundial sobre Educación, 2000, par.6)

Actualmente en Chile la educación especial se encuentra en un proceso de transición desde la integración hacia la inclusión, proceso que depende de cada participante de la sociedad tales como la: familia, comunidad y sobre todo la escuela. Otros actores que tienen un rol relevante en este proceso son sin duda los profesores, debido a que están en contacto directo con cada uno de sus estudiantes y son estos mismos profesionales quienes deben dar las respuestas educativas a cada uno de ellos según sus propias necesidades.

Esta investigación se realizó con el propósito de conocer cómo se está llevando a cabo el proceso de inclusión en el aula regular en las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas

Inclusivas” de acuerdo al “Índice de Inclusión” de Ainscow&Booth (2000), contando con una muestra de 15 profesores de educación diferencial, 24 profesores de educación básica y 14 profesores de educación media que trabajan actualmente en establecimientos educacionales municipales de la comuna de Hualpén, Concepción, VIII Región del Bío-Bío.



## Preguntas de investigación.

- ¿Existen diferencias en las prácticas educativas inclusivas entre profesores de educación diferencial, básica y media en relación a las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” como en sus subdimensiones, en base al instrumento de evaluación “Índice de Inclusión” (Ainscow & Booth, 2000)?
- ¿Existen diferencias en las prácticas educativas inclusivas entre los niveles educativos de enseñanza básica y media de los establecimientos educacionales participantes de la investigación, en relación a las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” como en sus subdimensiones, en base al instrumento de evaluación “Índice de Inclusión” (Ainscow & Booth, 2000)?



## **Objetivo general.**

- Determinar si existen diferencias en las prácticas educativas inclusivas entre los profesores de educación diferencial, básica y media de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Hualpén, Concepción, VIII Región del Bío-Bío; considerando las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” como en sus subdimensiones, en base al instrumento de evaluación “Índice de Inclusión” (Ainscow & Booth, 2000).
- Determinar si existen diferencias en las prácticas educativas inclusivas en los niveles de enseñanza básica y media de los establecimientos educacionales municipales participantes de la investigación, de la comuna de Hualpén, Concepción, VIII Región del Bío-Bío; considerando las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” como en sus subdimensiones en base al instrumento de evaluación “Índice de Inclusión” (Ainscow & Booth, 2000).

## **Objetivos específicos**

- Comparar y analizar los resultados obtenidos por los profesores de educación diferencial con los de enseñanza básica y media en las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” como en sus subdimensiones, en base al instrumento de evaluación “Índice de Inclusión” (Ainscow & Booth, 2000).
- Comparar y analizar los resultados obtenidos por los profesores que se desempeñan en establecimientos educacionales de enseñanza básica y enseñanza media en las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”, como en sus subdimensiones, en base al instrumento de evaluación “Índice de Inclusión” (Ainscow & Booth, 2000).

## **Viabilidad.**

Con el fin de obtener la información necesaria para desarrollar este estudio fue indispensable realizar un acercamiento a los establecimientos municipales de la comuna de Hualpén, Concepción, VIII Región del Bio-Bio; con el propósito de plantear el objetivo y procedimiento de la investigación y preguntarles si aceptaban participar libremente en esta se acordó una fecha para ir a dejar los cuestionarios. Se explicitó que este estudio no implica riesgos ni costos asociados para el establecimiento educacional. Además se informó que las respuestas de cada uno de los profesores serían registradas de forma anónima, confidencial y de uso exclusivo de las investigadoras. Conforme a lo anterior, cada director/a y/o jefe UTP firmó libremente un consentimiento informado, declarando haber recibido y aceptado la información anteriormente descrita.

## **Limitaciones.**

De los 11 establecimientos educacionales municipales de la comuna de Hualpén, Concepción, VIII Región del Bío-Bío; 3 de ellos no participaron por diversos motivos, contando así con la participación de 8 establecimientos educacionales.

El número de cuestionarios respondidos libremente alcanzó a un total de 53, hubo 9 profesores que no lo realizaron debido a: licencia médica, extravío del cuestionario o no tuvieron la disposición.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **1. Concepto de inclusión.**

Para comenzar a definir el concepto de inclusión nos parece relevante señalar lo que plantean Ainscow, Booth&Dyson (2006) quienes comentan que lo esencial de la educación inclusiva es que es un proceso de mejora constante, destinado a tratar de identificar las barreras de distinto tipo que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el currículum y en la vida escolar de los establecimientos educacionales, con particular atención a aquellos más vulnerables. Pero, también tiene que ver con prestar atención y optimizar las condiciones, recursos y apoyos que puedan funcionar como facilitadores de este proceso.

Según Ainscow&Booth (2000) la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, pertenecientes a pueblos originarios o afro descendientes, portadores de VIH/SIDA, adolescentes embarazadas, entre otros.

Además inclusión es definida como “un proceso encargado de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas, las comunidades y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños del rango de edad apropiado y con la convicción de que

es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (UNESCO, 2005, p.13).

La meta es conseguir que el sistema escolar garantice que toda persona que presente alguna discapacidad o no, tenga acceso a una escuela de calidad, que atienda sus necesidades de aprendizaje en un entorno lo menos restrictivo posible. Aunque en muchas ocasiones diversos autores han definido inclusión como el hecho de atender y dar respuesta a cada una de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que presentan todos y todas las estudiantes, no tan sólo se trata de algo curricular. Más bien la inclusión desea promover la participación de cada uno de los individuos dentro de la sociedad, aceptando diferencias sociales, económicas, culturales, políticas, entre otras.

El concepto de inclusión se ha ido ampliando paulatinamente a todo el sistema educativo tratando así de incorporar efectivamente a los estudiantes que presenten alguna diferencia con respecto a lo que se denomina “normal” o “promedio”, es por ello que actualmente se han ido modificando las normativas. Hoy en Chile existe el proyecto de ley n° 20.845 que modifica ciertos aspectos de la ley promulgada en 2009. Este proyecto se denomina Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, en el artículo n° 3 se realizan algunas actualizaciones donde se modifica la letra e) la cual pasa a ser la letra f) que dice:

f) Diversidad: el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad.

Otra modificación que sufre este artículo es el cambio de la letra h) a letra i) donde queda estipulado lo siguiente:

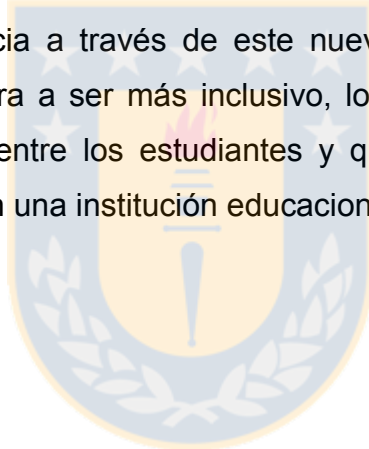
i) Flexibilidad: el sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos.

Reemplazase la letra j), que ha pasado a ser k), por la siguiente:

k) Integración e inclusión: el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. (Proyecto de Ley N° 20.845)

Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.

Como queda en evidencia a través de este nuevo proyecto de ley, el sistema educacional chileno aspira a ser más inclusivo, lo que se visualiza al reconocer que existen diferencias entre los estudiantes y que cada uno de ellos tiene el derecho de pertenecer en una institución educacional.





## 2. Orígenes de las políticas inclusivas

### 2.1 Nivel internacional.

Para poder profundizar en el tema de la inclusión es relevante conocer el camino que se ha seguido para poder llegar hasta aquí; de acuerdo con Arnáiz y Ortiz (1977) la inclusión no surge de la nada, hay que considerar las aportaciones que han tenido los organismos internacionales como nacionales en acciones, documentos y conferencias con el fin de favorecer a las personas que presentan algún tipo de discapacidad.

Una de los primeros acuerdos sobre inclusión se llevó a cabo con la promulgación de la ley federal norteamericana, PublicLaw 94-142 (1975) acerca de los derechos educativos de todos los niños y niñas, que traducida al español lleva como título: Acta de la Educación para niños con Déficit (Educations for All Handicapped Children Act. EHA) la cual establece estándares mínimos tales como criterios de elección de centros educativos, tipos de servicio que se proporcionarían, garantizar la “educación especial” individualizada para todos los estudiantes que presentaran retraso mental, dificultades de aprendizaje, problemas emocionales, problemas de habla, oído o sordos, limitaciones de visión, problemas ortopédicos o con muchas limitaciones. Posteriores modificaciones de esta ley en el año 1992, según Carrión (2001) fueron relacionadas a la terminología, cambios como el de discapacidad por déficit o de individuos por niños, quedando así como Acta de la Educación de los Individuos con Discapacidad conocida como IDEA. Esta ley tiene como objetivo proteger los derechos de los niños con discapacidad y asegurar que estos estudiantes tengan acceso a una educación pública, apropiada y gratuita como cualquier otro individuo; procurando otorgar, por parte de las escuelas, un ambiente lo menos restringible posible para desarrollar en plenitud las distintas capacidades de todo el alumnado.

Otro hecho importante en la evolución del concepto de integración hacia el de inclusión es el informe sobre NEE en niños y jóvenes deficientes, conocido como Informe Warnock (Warnock Report, 1978). La comisión encargada de llevar a cabo

este informe, presidido por Mary Warnock, comenzó su trabajo poco después de la entrada en vigor de la Ley de Educación, en Inglaterra, (para niños y niñas deficientes) de 1970, ley que planteaba que toda persona que presentase alguna deficiencia queda incluido en la educación especial, por lo que ningún niño o niña debe ser considerado como “ineducable”. La educación es un derecho al que todos deben tener acceso, independientemente de las diferencias que existan entre una persona y otra, ya sean éstas a nivel cognitivo, social, económico y/o cultural.

De acuerdo a Aguilar (s.f.) en la síntesis que realizó sobre el informe Warnock señala tres prioridades que el comité propuso como inmediatas: 1) un programa de formación y perfeccionamiento del profesorado, 2) educación para los niños con NEE menores de 5 años y 3) educación y mayores oportunidades para los jóvenes de 16 a 19 años.

La Conferencia de Salamanca que lleva como nombre Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad (1994) llevada a cabo por el gobierno español en cooperación con la UNESCO, ha sido otro de los hechos que ha influido en la integración y sus pasos a la inclusión. La principal idea que convocó a miembros de esta organización tiene relación con la integración a escuelas comunes de todas las personas del mundo, presenten o no alguna discapacidad, y la reforma del sistema educativo. Ello va a exigir, a su vez, una modificación esencial de las políticas y de la asignación de recursos en la mayor parte de los países del mundo, el establecimiento de objetivos nacionales y una asociación entre todos los organismos nacionales e internacionales interesados.

Los principales objetivos que esta conferencia planteó son:

- Presentar ideas innovadoras sobre las dificultades de aprendizaje y las discapacidades y sobre la relación entre los servicios de educación especial y la reforma general del sistema educativo;
- Examinar las novedades en materia de servicios para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales;

- Poner de relieve los avances y las experiencias importantes en sectores claves como: la legislación, los programas de estudio, la pedagogía, la organización escolar, la formación de personal docente y la participación de la comunidad; y
- Servir de foro para el intercambio de experiencias en los planos internacional, regional y bilateral, y brindar una oportunidad de entablar negociaciones para una eventual colaboración. UNESCO (1994)



## 2.2 Nivel nacional

El avance de la educación especial en los últimos años en Chile ha tenido un cambio de paradigma que ha transitado desde una educación segregadora hacia una inclusiva. Es así como se abrió una nueva oportunidad educativa para personas con NEE, la cual es cursar su escolaridad en establecimientos de educación regular. Hoy en día se sabe que una de las mejores opciones para muchas personas con NEE es que aprendan junto al resto de los niños en la escuela regular. (MINEDUC. 2012)

De acuerdo a Godoy, Meza y Salazar (2004) a partir de los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación, se compromete en la realización de diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país. Desde esta misma fecha en adelante los establecimientos educacionales, ya sean escuelas básicas y liceos de educación regular integraban a alumnos en situación de discapacidad. Proceso de integración que se vio fortalecido e incentivado enormemente con la promulgación del Decreto Supremo exento 490/90, documento mediante el cual por primera vez en el país se establecen normas para regular la integración escolar de estudiantes con discapacidad en establecimientos comunes considerando como deber del Estado la educación para todos sus habitantes, dando énfasis en que es el propio Ministerio de Educación (MINEDUC) quien debe adoptar medidas para mejorar la calidad de la educación, ofreciendo opciones educativas de acuerdo a las características de jóvenes niños y niñas con necesidades especiales. De acuerdo a este documento se han considerado los puntos más importantes relacionados a la integración, descritos a continuación:

- Que, una de estas ofertas se ha dirigido preferentemente a mejorar la atención educativa que debe prestarse a niños y jóvenes que presentan deficiencias intelectuales, sensoriales y/o de motricidad;

- Que, debe procurarse, como objetivo primero, en estos casos, que el discapacitado se desarrolle en condiciones de asistencia cotidiana tan cercanas como sea posible a las circunstancias y forma de vida de la sociedad a la cual pertenece;
- Que, es necesario ofrecer opciones educativas a las personas discapacitadas marginadas del Sistema Educativo.
- Que, en una política de prevención, rehabilitación o habilitación integral que favorezca el desarrollo personal y social del discapacitado, deben participar coordinadamente los "Ministerios de Educación, Salud, Trabajo y Previsión Social y Justicia" (Decreto Supremo exento 490/90).

La promulgación del ya mencionado Decreto es un hito muy importante para la educación especial porque marcó el inicio de una nueva etapa en esta área.

En el año 1994, cuatro años después de establecido el Decreto Supremo exento 490/90 se promulga la Ley 19.284, ley de integración social de las personas con discapacidad que en su título IV de equiparación de oportunidades, incorpora el capítulo II de acceso a la educación del cual nacen 8 artículos, los cuales hacen referencia a que los establecimientos educacionales regulares, ya sean municipales o privados, deben incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para facilitar y permitir el acceso a toda persona con o sin discapacidad, asegurando así su permanencia y progreso en el sistema escolar. Cuando la naturaleza y/o grado de la discapacidad no haga posible la señalada integración a los cursos ordinarios, la enseñanza especial se impartirá en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional.

Dentro de los artículos también se hace mención a la integración al sistema escolar de personas que por diversos motivos no hayan podido iniciar o finalizar la escolaridad obligatoria; para esto, el MINEDUC realizará las modificaciones correspondientes dentro de sus programas de estudio para facilitar el cierre de este proceso.

A continuación se presentarán los artículos de la Ley 19.284 que tienen mayor relevancia en relación a la temática de integración escolar.

- Artículo 28.- La necesidad de las personas con discapacidad de acceder a la educación especial, la modalidad y el establecimiento pertinente, así como también el tiempo durante el cual deberá impartírselas, se determinará, sobre la base de los informes emanados de los equipos multi-profesionales del Ministerio de Educación, sin perjuicio de las facultades que esta ley otorga a las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez y de los certificados que ellas emitan.
- Artículo 29.- Las escuelas especiales, además de atender a las personas que de conformidad al inciso segundo del artículo 27 lo requieran, proveerán de recursos especializados y prestarán servicios y asesorías a los jardines infantiles, a las escuelas de educación básica y media, a las instituciones de educación superior o de capacitación en las que se aplique o se pretenda aplicar la integración de personas que requieran educación especial.
- Artículo 30.- El Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento. Del mismo modo, fomentará que los programas de Educación Superior consideren las materias relacionadas con la discapacidad, en el ámbito de su competencia.

El Decreto Supremo exento 490/90, mencionado anteriormente, fue derogado posteriormente por el Decreto Supremo N° 1 de 1998, excepto su artículo 4° (Godoy, Meza y Salazar. 2004), el cual es expuesto a continuación:

- Artículo 4°.- La Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, deberá aprobar el desarrollo de un proyecto de integración educativa, considerando el tipo de discapacidad, la aceptación de la comunidad escolar, la existencia de personal idóneo y recursos materiales necesarios y suficientes. Para estos efectos se celebrará un convenio con el o los sostenedores respectivos con el objeto de establecer las condiciones en que el proyecto se desarrollará; en especial, deberá contener el compromiso de la contratación del especialista o especialistas que se requieran, la implementación gradual de la experiencia y la futura creación

de una instancia educativa orientada a la vida laboral, en los casos que sea necesario. (Decreto Supremo exento 490/90)

A partir del año 1998, la educación especial contó por primera vez con recursos financieros del presupuesto nacional que han permitido desarrollar diversas acciones de apoyo y de entrega de recursos pedagógicos, tanto a las escuelas especiales como a los establecimientos de educación regular con integración, con lo cual se han logrado importantes avances para el sector. (MINEDUC. 2005. p.13-14)



### 3. Educación Inclusiva.

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niños, niñas y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos. (¿Qué significa educación inclusiva?, 2006)

En 1990 se inicia el movimiento de Educación Para Todos con la Conferencia Mundial que lleva este mismo nombre. A partir de ésta, fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Un primer acercamiento al término de equidad en la educación se expone en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (1990) la cual en su ARTÍCULO 3 aborda los siguientes puntos:

#### ARTICULO 3: UNIVERSALIZAR EL ACCESO A LA EDUCACION Y FOMENTAR LA EQUIDAD

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y



los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

De acuerdo al Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal el año 2000, todos los participantes congregados por la UNESCO, se comprometieron con el cumplimiento de los objetivos y finalidades de la Educación Para Todos. De dicho foro se desprende el Marco de Acción de Dakar el cual confirma la visión formulada años atrás en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos en Jomtien.

En el Marco de Acción de Dakar se expresa el compromiso colectivo de la comunidad internacional de perseguir una estrategia amplia cuyo objetivo es garantizar que en el paso de una generación se atienda a las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos y que esa situación se mantenga después.

Según Fuchs y Fuchs (1994) citado en el artículo Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa (2010) la inclusión educativa desde sus inicios ha estado dirigida hacia las personas con discapacidad; pero en el último tiempo su foco ha cambiado y se pretende hacer las prácticas inclusivas accesibles para todas las personas, lo que significa que lo que se considera como el proceso de enseñanza y aprendizaje debe dar respuesta a la diversidad existente en el contexto educativo, razas, etnias, lenguaje, género, nacionalidad y otras diferencias que existan más allá de las diferentes formas de aprender, ésta es la nueva forma de considerar la inclusión. Sin embargo, de acuerdo a la referencia que se hace sobre Slee (2001) en el texto mencionado anteriormente (2010) se mantiene un modelo tradicional de educación especial que sustenta las prácticas

inclusivas la cual no da paso al nuevo concepto de inclusión más contemporáneo, lo que provoca un sobre posicionamiento de las prácticas de exclusión que están interiorizadas en la escuela.

Desde otro punto de vista organismos internacionales como la UNESCO ha definido la inclusión educativa como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niñas/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as”. No se trata de integrar a los estudiantes al sistema educativo regular sino que reflexionar sobre la transformación de los sistemas educativos para que puedan dar respuesta educativa a la diversidad de estudiantes.

La idea de que la inclusión educativa debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es un imperativo, esto indica que todas las personas independiente de su etnia o condición tienen derecho a educación y a obtener respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos, escolares y extraescolares.

Sin duda alguna la inclusión dentro del sistema educacional es un tema difícil de concretar, es por ello que es de tal importancia que todos los estamentos relacionados con la educación formen parte y sean conscientes de lo que significa e implica; para ello es necesario que la comunidad tome conciencia de este proceso, haciendo partícipes a las familias, los propios estudiantes y por sobre todo a los profesores que toman un rol relevante en esta transformación en la cual todos estamos involucrados como sociedad. El docente debe demostrar conocimiento sobre cada una de las NEE que el estudiante presente, otorgarle atención educativa y realizar adecuaciones del currículo, y no solo velar por la inclusión de los estudiantes que presenten alguna discapacidad sino por todo el

alumnado, ya sean los docentes de aula regular o educadores diferenciales que son quienes mayoritariamente están en contacto con los procesos de inclusión en los establecimientos educacionales y con la necesidad de ir modificando los paradigmas existentes en torno a este tema.



## 4. Rol de los Profesores.

### 4.1 Profesores de educación diferencial.

De acuerdo al Decreto Supremo N°170/09 (2012) los profesores de educación diferencial son un apoyo especializado que fortalece las prácticas pedagógicas dentro del aula, planifica y evalúa la enseñanza para dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes asegurando su progreso en la etapa escolar. El trabajo colaborativo con los profesores de aula regular, es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos aquellos estudiantes que presentan NEE

Características esenciales que deben presentar los profesores de educación diferencial:

- Apertura al trabajo en equipo,
- Capacidad de desempeñar empatía con otros compañeros,
- Valorización del respeto y la diversidad por las diferencias de sus alumnos,
- Compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula.

El rol que debe desempeñar el educador diferencial implica el trabajo colaborativo, no tan solo a nivel de escuela si no que a cada ámbito influyente en el desarrollo del estudiante, sea este con profesores de aula regular, la familia y brindar apoyo específico a los alumnos integrados en el aula de recurso y en el aula regular. (Orientaciones, 2003. p.13)

El profesor de educación diferencial es aquel que puede considerar una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos.

Para avanzar en educación y en la atención que deben tener los docentes con niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas es que en el ya mencionado Informe Warnock (1978) se plantearon programas de

perfeccionamiento y formación del profesorado. Todos los profesores, ya sean de escuelas regulares y por sobre todo educadores diferenciales, deben tener las condiciones de reconocer y dar respuestas a las NEE de los estudiantes. Los profesores de aula regular deben estar dispuestos no sólo a aceptar el nuevo concepto de NEE sino además, a dar respuesta educativa a alumnos que necesiten ayuda temporal o permanente en su clase adaptando el currículum según sea necesario y ampliando su formación docente con cursos sobre Educación Especial y NEE.

#### **4.2 Profesor de aula regular.**

Según MINEDUC (2002) el docente de aula regular es el encargado de las necesidades educativas que comparten todos los alumnos y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículum oficial, a través de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos.

De acuerdo a esto, se puede inferir que el profesor de aula regular es especialista en su área, ya sea, ciencias sociales, naturales, matemáticas, lenguaje, entre otras. El currículum oficial chileno es común para todos los estudiantes que asisten a los establecimientos educacionales, lo que disminuye los espacios para dar respuestas educativas a las diferencias individuales.

Para poder dar respuestas educativa a todos los apoyos que necesitan los estudiantes de educación regular, desde el MINEDUC se plantea la relevancia que tiene el trabajo colaborativo en los establecimientos educacionales, esto implica contar con un equipo transdisciplinario que consta del profesor de aula regular, profesor diferencial y asistentes de aula, donde según MINEDUC (2012) cada integrante participa en función del mejoramiento de los aprendizajes y participación inclusiva de los estudiantes que presentan NEE. Este quehacer debe formar parte de la gestión y del crecimiento profesional en todos los establecimientos educacionales, especialmente en aquellos que cuentan con

Programa de Integración Escolar (PIE) de acuerdo a la normativa y lo señalado en estas orientaciones técnicas.



## **CAPITULO III: MARCO METODÓLOGICO**

### **1. Enfoque de investigación.**

La investigación se sitúa dentro del enfoque cuantitativo, ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2010) se centra en la recolección de datos y análisis de la investigación, es decir, se persigue reconocer las características relevantes de un fenómeno, en este caso los procesos relacionados a las prácticas educativas inclusivas de los profesores de educación diferencial, básica y media. Todo ello, se realizó a través de la aplicación del instrumento estandarizado “Índice de Inclusión” (Ainscow&Booth, 2000), que arrojó diversos índices sobre conductas educativas inclusivas, en tres dimensiones a saber: A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”; y en sus subdimensiones.

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo ya que de acuerdo con Hernández et al. (2010) se pretende describir fenómenos o situaciones y detallar cómo se manifiestan. Este tipo de estudio según Danhke (1989 citado en Hernández et al. 2010) busca especificar características y perfiles de grupos de personas sometiéndolos a análisis; lo que se pretende realizar en este proceso investigativo, pues se trata de recolectar datos de las dimensiones que inciden en los procesos inclusivos que realizan los docentes.

Como se trata de un estudio descriptivo es necesario tener claridad de lo que se va a medir: Dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”; y sobre la población que participa en la recolección de datos: profesores de educación diferencial, básica y media que se desempeñan en el sistema municipalizado de la comuna de Hualpén, Concepción, VIII Región del Bío-Bío.

## **2. Diseño de Investigación.**

El diseño de esta investigación es no experimental ya que según Hernández et al. (2010) se observan las variables tal como se dan en su contexto natural para después realizar el proceso de análisis; además es de tipo transversal, el que se adecúa a la investigación ya que pretende indagar sobre los niveles de una o más variables en una población como señalan Hernández et al. (2010).





### **3. Población y muestra**

#### **3.1 Población:**

La población fue de 15 profesores de educación diferencial, 24 profesores de enseñanza básica y 14 profesores de enseñanza media que se desempeñan actualmente en 8 establecimientos educacionales municipales de la comuna de Hualpén, Concepción, VIII Región del Bío-Bío.

#### **3.2 Muestra:**

La muestra en esta investigación es de tipo probabilística estratificada y se seleccionó a través de afijación proporcional. Las muestras de tipo probabilística estratificada corresponden a un subgrupo en el que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada uno de estos. (Hernández, Fernández, Baptista, 2006) Este tipo de muestra que se aplicó en esta investigación se debe a que la población de los profesores de los establecimientos educacionales municipales de educación básica y media, se clasificó en dos segmentos:

1. Profesores de educación diferencial.
2. Profesores de educación básica y media.

Para cada uno de estos dos segmentos se seleccionó una muestra, la cual fue por afijación proporcional, esto quiere decir que cada uno de estos segmentos tuvo la misma proporción en la muestra que en la población, es decir, el número de elementos de la muestra es directamente proporcional al tamaño de la población. Por ejemplo, si en un establecimiento el subgrupo de profesores especialistas, en relación al total de todos los profesores es de un 30%, de esta cantidad de profesores se deberá seleccionar el mismo porcentaje (30%). La selección por afijación proporcional permite una mejor representación de la muestra. (Vivanco, 2005)

Tabla 1. Número de profesores seleccionados por establecimiento educacional

	Establecimiento educacional	Nivel de enseñanza	Educadores diferenciales	Profesores de enseñanza básica	Profesores de enseñanza media
1.	Número 1	Enseñanza básica	2	4	-
2.	Número 2	Enseñanza básica	2	6	-
3.	Número 3	Enseñanza media	2	-	6
4.	Número 4	Enseñanza básica	2	6	-
5.	Número 5	Enseñanza media	2	-	5
6.	Número 6	Enseñanza básica	2	4	-
7.	Número 7	Enseñanza media	1	-	3
8.	Número 8	Enseñanza básica	2	4	-
		TOTAL	15	24	14

## 4. Instrumento.

El instrumento utilizado para la recolección de los datos en esta investigación corresponde al cuestionario “Índice de Inclusión” de los autores Mel Ainscow & Tony Booth (2000) elaborado en Gran Bretaña y editado por el Center For Studies on Inclusive Education (CSIE). Se utiliza la versión original del “Índice de Inclusión” debido a que el MINEDUC sugiere su uso por el hecho de ser un conjunto de materiales de evaluación, los cuales permiten realizar un proceso de autoevaluación al interior de los establecimientos educacionales, en base a las dimensiones: A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”; y en sus subdimensiones.

Su objetivo principal es construir comunidades escolares colaborativas, que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logros, trayendo como consecuencia la eliminación o minimización de barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Debido a la diversidad del tipo de preguntas se seleccionaron solo las que tienen relación con los profesores y se consideraron las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”, las que son las más relevantes del cuestionario en función de la temática y la población de la investigación.

Este índice evalúa las 3 dimensiones antes descritas, dando la posibilidad a los encuestados de expresar su opinión a través de la selección de respuestas cerradas valoradas en escala likert. Cada opción posee un puntaje, siendo el más alto la aseveración “completamente de acuerdo” (3 puntos), le sigue la aseveración “de acuerdo” (2 punto), luego la opción “en desacuerdo” (1 punto) y finalmente “necesito más información” con 0 puntos.

## **Dimensiones del “Índice de inclusión”**

### **DIMENSIÓN A: “Crear Culturas Inclusivas”**

Esta dimensión se centra en crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo.

La dimensión A cuenta con 13 ítems divididos a su vez en dos subdimensiones.

#### **Subdimensiones:**

- A.1: Construir una comunidad, con 7 ítems presentados a continuación:

A.1.1: Todo el mundo merece sentirse acogido.

A.1.2: Los estudiantes se ayudan unos a otros.

A.1.3: Los profesores colaboran entre ellos.

A.1.4: El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.

A.1.5: Existe colaboración entre el profesorado y las familias.

A.1.6: El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.

A.1.7: Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el establecimiento educacional.

- A.2: Establecer valores inclusivos, con 6 ítems presentados a continuación:

A.2.1: Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.

A.2.2: El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.

A.2.3: El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.

A.2.4: El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.

A.2.5: El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.

A.2.6: El establecimiento educacional se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias

### **DIMENSIÓN B: “Elaborar Políticas Inclusivas”**

Esta dimensión se centra en asegurar la inclusión en la base misma del desarrollo del centro educativo, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera que los apoyos son esas actividades que aumentan la capacidad de un centro de responder a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras de la administración educativa.

La dimensión B cuenta con 15 ítems divididos a su vez en dos subdimensiones.

#### **Subdimensiones:**

- B.1: Desarrollar una escuela para todos, con 6 ítems presentados a continuación:

B.1.1: Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.

B.1.2: Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al establecimiento educacional.

B.1.3: El establecimiento educacional intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

B.1.4: El establecimiento educacional hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

B.1.5: Cuando el alumnado accede al establecimiento educacional por primera vez se le ayuda a adaptarse.

B.1.6: El establecimiento educacional organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado

- B.2: Organizar el apoyo para atender a la diversidad, con 9 ítems presentados a continuación:

B.2.1: Se coordinan todas las formas de apoyo.

B.2.2: Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.

B.2.3: Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.

B.2.4: El código de prácticas se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

B.2.5: El apoyo de los alumnos que aprenden español como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.

B.2.6: Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.

B.2.7: Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.

B.2.8: Se ha reducido el absentismo escolar.

B.2.9: Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “bullying”

### **DIMENSIÓN C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”**

Esta dimensión se centra en que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera de la escuela. La docencia y los apoyos se integran para “orquestrar” el

aprendizaje y la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

La dimensión C cuenta con 17 ítems divididos a su vez en dos subdimensiones.

**Subdimensiones:**

- C.1: Orquestar el proceso de aprendizaje, con 12 ítems presentados a continuación:

C.1.1: Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

C.1.2: Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.

C.1.3: Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

C.1.4: Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

C.1.5: Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.

C.1.6: La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

C.1.7: La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.

C.1.8: Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

C.1.9: Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

C.1.10: El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

C.1.11: Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.

C.1.12: Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.

- C.2: Movilizar recursos, con 5 ítems presentados a continuación:

C.2.1: Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

C.2.2: Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.

C.2.3: La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.

C.2.4: La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

C.2.5: El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.





## 5. Metodología de análisis.

Para hacer posible el análisis de resultados se debió comparar las medias aritméticas en las puntuaciones obtenidas por las muestras, con respecto a las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”, utilizando el programa estadístico IBM SPSS. Éste programa estadístico es uno de los más conocidos teniendo en cuenta su capacidad para trabajar con grandes bases de datos y un sencillo interface para la mayoría de los análisis.

Se realizó una comparación de medias aritméticas bajo el análisis estadístico  $t$  de Student con un 95% de nivel de significación, además de observar las varianzas para definir si éstas eran iguales o diferentes y así poder aceptar o rechazar las hipótesis de trabajo planteadas.



## **CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **1. Prácticas educativas inclusivas entre profesores de educación diferencial y profesores de enseñanza básica y media.**

El siguiente análisis fue elaborado para comparar los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” y cada una de las subdimensiones de éstas, entre los dos grupos de las muestras: profesores de educación diferencial y profesores de educación básica y media.

#### **Hipótesis de trabajo:**

Los profesores de educación diferencial obtienen mayores puntuaciones que los profesores de educación básica y media en las 3 dimensiones del “Índice de inclusión”: A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”

#### **Hipótesis de nulidad:**

Los profesores de educación diferencial obtienen puntuaciones similares a los profesores de educación básica y media.

H1: M1 Profesores de educación diferencial > M2 Profesores de educación básica y media.

H0: M1 Profesores de educación diferencial  $\leq$  M2 Profesores de educación básica y media.

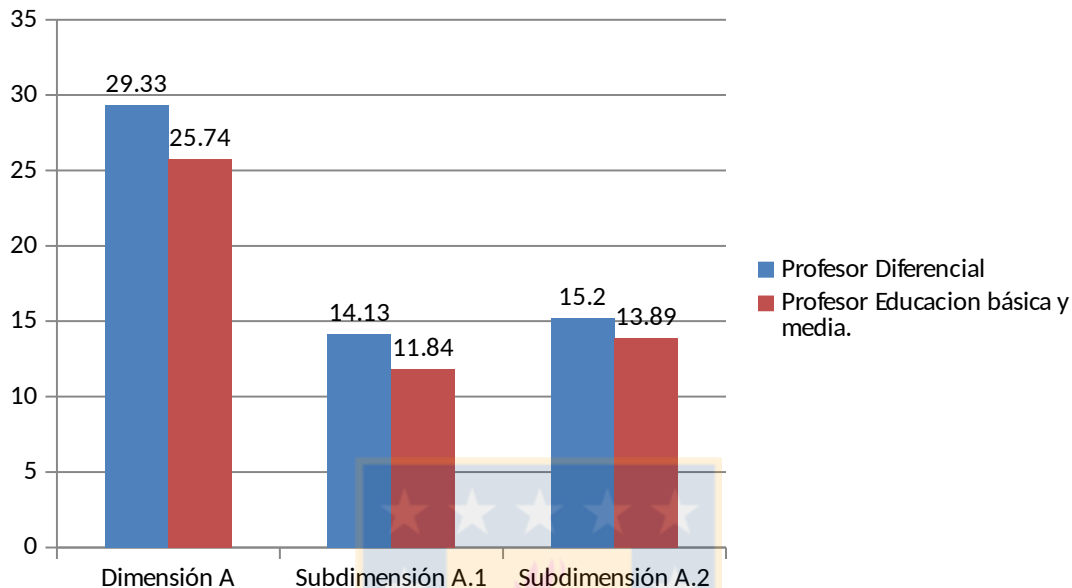
- **Dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas”**

Las diferencias en el total de las respuestas en esta dimensión se observan estadísticamente significativas a favor de los profesores de educación diferencial con una media de 29,33 puntos en comparación con los profesores de educación básica y media que obtienen una media de 25,74 puntos, lo que implicaría que *los profesores de educación diferencial presentan una mayor disposición a crear una comunidad donde se desarrollen valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias; los que se transmitan a todos los nuevos miembros del establecimiento educacional.*

Subdimensión A.1: Construir una comunidad: existen diferencias estadísticamente significativas entre los profesores de educación diferencial y los profesores de enseñanza básica y media con respecto a las medias aritméticas de las puntuaciones obtenidas en esta subdimensión, siendo éstas de 14,13 puntos para los profesores de educación diferencial y de 11,84 puntos para los profesores de educación básica y media; *lo que nos dice que los profesores de educación diferencial tienen una mayor disposición a trabajar colaborativamente con todos los integrantes del sistema educativo.*

Subdimensión A.2: Establecer valores inclusivos: las diferencias existentes en los resultados obtenidos entre profesores de educación diferencial quienes obtienen una media aritmética de 15,2 puntos y los profesores de enseñanza básica y media que alcanzan una media de 13,89 puntos en esta subdimensión, *no son estadísticamente significativas, es decir, existe cierta similitud en la predisposición hacia los valores inclusivos que presentan ambos grupos muestrarios de comparación.*

Gráfico 1. Diferencia de medias en Dimensión A, entre profesor de educación diferencial, básica y media



El gráfico N° 1 muestra las diferencias que existen entre las medias aritméticas obtenidas por los profesores que respondieron el cuestionario con respecto a la Dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas” y en cada una de sus subdimensiones: A.1: “Construir una comunidad” y A.2: “Establecer valores inclusivos”.

En la dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas” los profesores de educación diferencial obtienen 29,33 puntos y los profesores de educación básica y media alcanzan 25,74 puntos, *lo cual arroja que sí existen diferencias significativas, desde el punto de vista estadístico, a favor de los profesores de educación diferencial.*

En la subdimensión A.1: “Construir una comunidad” los profesores de educación diferencial obtienen 14,13 puntos, mientras que la puntuación obtenida por los profesores de educación básica y media fue de 11,84 puntos. *Lo que nos muestra que sí existen diferencias significativas a favor de los profesores de educación diferencial.*

En la subdimensión A.2: “Establecer valores inclusivos” las puntuaciones obtenidas por los profesores de educación diferencial alcanzan 15,2 puntos y los profesores de educación básica y media 13,89 puntos, *esta diferencia no alcanza a ser estadísticamente significativa.*



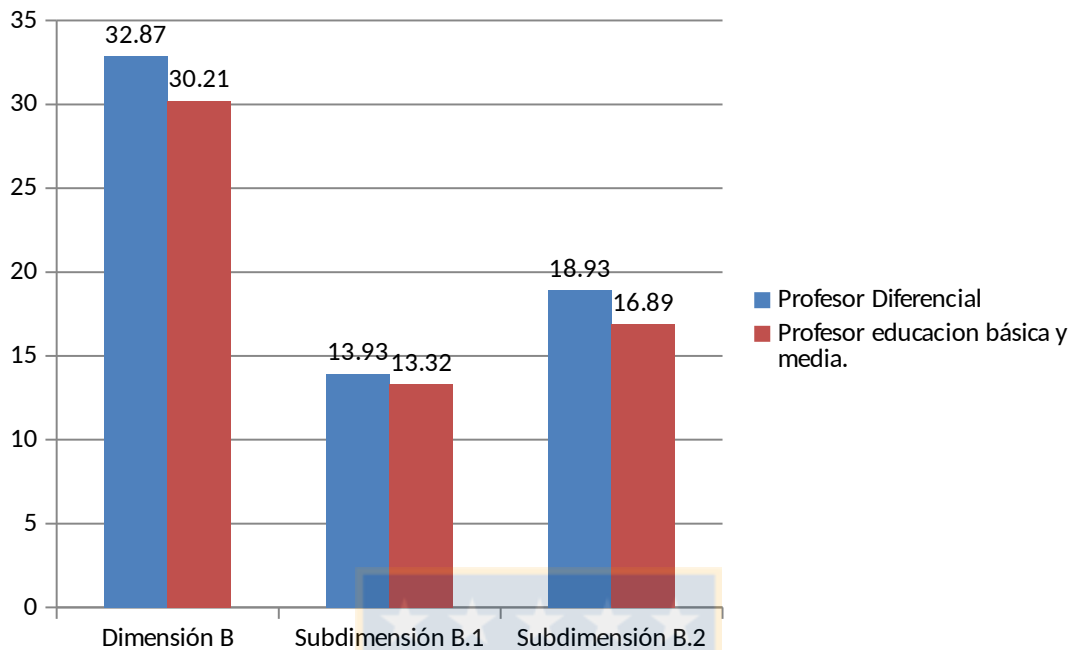
- **Dimensión B: “Elaborar Políticas inclusivas”**

Las diferencias obtenidas entre los profesores de educación diferencial con los profesores de educación básica y media, tras el análisis de las puntuaciones en esta dimensión no logran ser estadísticamente significativas, alcanzando los profesores de educación diferencial una media de 32,87 puntos y los profesores de educación básica y media 30,21 puntos, *por lo tanto, ambos grupos de profesores presentan similar disposición para mejorar el aprendizaje, la participación y el desarrollo del establecimiento educacional.*

Subdimensión B.1: Desarrollar una escuela para todos: las diferencias obtenidas en esta subdimensión entre profesores de educación diferencial y los profesores de educación básica y media es la siguiente, los profesores de educación diferencial alcanzan una media de 13,93 puntos y los profesores de educación básica y media alcanzan una media de 13,32 puntos, *lo que nos hace ver que estas diferencias no son estadísticamente significativas, lo que significa que ambos grupos de profesores están abiertos a aceptar a nuevos miembros en su comunidad educativa independiente de su condición o rol.*

Subdimensión B.2: Organizar el apoyo para atender a la diversidad: en esta subdimensión existe una leve diferencia en las respuestas, a favor de los profesores de educación diferencial quienes alcanzan una media de 18,93 puntos y los profesores de educación básica y media obtienen una media de 16,89 puntos; *éstas diferencias no alcanzan a ser mayormente significativas como para establecer que ser profesor de educación básica o media implique un menor apoyo hacia la atención a la diversidad.*

Gráfico 2. Diferencia de medias en Dimensión B, entre profesor de educación diferencial, básica y media.



El gráfico N° 2 muestra las diferencias que existen entre las puntuaciones obtenidas por los profesores que respondieron el cuestionario con respecto a la Dimensión B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y en cada una de sus subdimensiones: B.1: “Desarrollar una escuela para todos” y B.2: “Organizar el apoyo para atender a la diversidad”.

En la dimensión B: “Elaborar Políticas Inclusivas” los profesores de educación diferencial obtienen 32,87 puntos y los profesores de educación básica y media alcanzan 30,21 puntos, *lo cual arroja que no existen diferencias significativas entre profesores.*

En la subdimensión B.1: “Desarrollar una escuela para todos”, los profesores de educación diferencial obtienen 13,93 puntos, mientras que la puntuación obtenida por los profesores de educación básica y media fue de 13,32 puntos, *lo que nos muestra que no existen diferencias significativas entre profesores.*

En la subdimensión B.2: “Organizar el apoyo para atender a la diversidad” las puntuaciones obtenidas por los profesores de educación diferencial alcanzan 18,93 puntos, mientras que los profesores de enseñanza básica y media alcanzan 16,89 puntos *ésta diferencia no alcanza a ser estadísticamente significativa.*

Sin embargo, a pesar de que los resultados favorecen a los profesores de educación diferencial en la dimensión y sus dos subdimensiones, estas diferencias no logran ser consideradas significativas, *esto quiere decir que ambos grupos de profesores presentan similitud en sus conductas inclusivas en cuanto a establecer políticas que incluyan a todas las personas en el establecimiento educacional.*





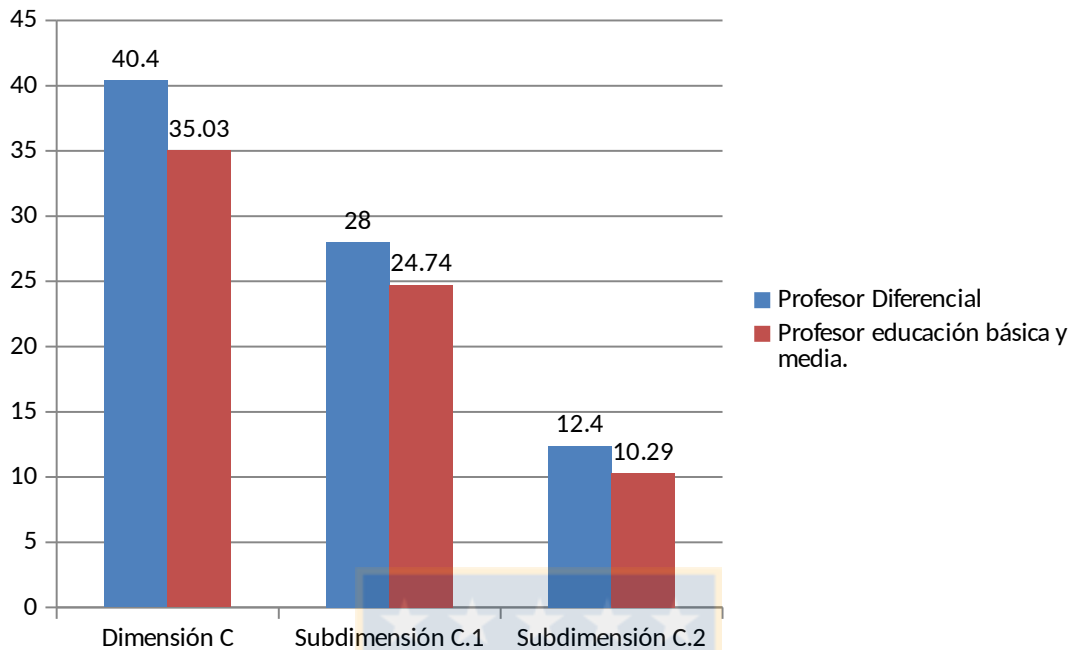
- **Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”**

Las puntuaciones obtenidas en esta dimensión *son estadísticamente significativas* a favor de los profesores de educación diferencial quienes obtiene una media de 40,4 puntos en comparación a la media de 35,03 puntos obtenida por profesores de educación básica y media, esto quiere decir que el grupo de profesores diferenciales demuestra que sus prácticas educativas logran un mayor alcance en la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación; el personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Subdimensión C.1: Orquestar el proceso de aprendizaje: las puntuaciones de la media obtenida por los profesores de educación diferencial, fue de 28 puntos, lo que la hace más alta a nivel estadístico en comparación a la media de los profesores de educación básica y media que fue de 24,74 puntos; *lo que significa que los profesores de enseñanza básica y media presentan menor disposición hacia el avance en las mejorías del proceso de aprendizaje presente en los establecimientos educacionales.*

Subdimensión C.2: Movilizar recursos: existen diferencias importantes a favor de los profesores de educación diferencial quienes alcanzan una media de 12,4 puntos en comparación con la media que obtienen los profesores de enseñanza básica y media que fue de 10,29 puntos, *es decir, los profesores de educación diferencial utilizan de una manera más eficaz cada uno de los recursos disponibles en el establecimiento educacional para acoger a la diversidad, en comparación al grupo de profesores de educación básica y media.*

Gráfico 3. Diferencia de medias en dimensión C; entre profesor de educación diferencial, básica y media



El gráfico N° 3 muestra las diferencias que existen entre las puntuaciones obtenidas por los profesores que respondieron el cuestionario con respecto a la Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” y en cada una de sus subdimensiones: C.1: “Orquestrar el proceso de aprendizaje” y C.2: “Movilizar recursos”.

En la Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” los profesores de educación diferencial obtienen 40,4 puntos y los profesores de educación básica y media alcanzan 35,03 puntos, *lo cual arroja que sí existen diferencias significativas a favor de los profesores de educación diferencial*

En la subdimensión C.1: “Orquestrar el proceso de aprendizaje” los profesores de educación diferencial obtienen 28 puntos mientras que la puntuación obtenida por los profesores de educación básica y media fue de 24,74 puntos, *lo cual arroja que sí existen diferencias significativas a favor de los profesores de educación diferencial.*

En la subdimensión C.2: “Movilizar recursos” las puntuaciones obtenidas por los profesores de educación diferencial alcanzan 12,4 puntos, mientras que los profesores de enseñanza básica y media alcanzan 10,29 puntos, *lo cual arroja que sí existen diferencias significativas a favor de los profesores de educación diferencial.*

Estas puntuaciones reflejan, bajo un análisis estadístico, que existe una diferencia significativa entre ambos grupos de la muestra; lo que significa que *los profesores de educación diferencial presentan un mayor desarrollo inclusivo en sus prácticas pedagógicas que los profesores de educación básica y media.*



## **2. Prácticas educativas inclusivas entre profesores que se desempeñan en los niveles educativos de enseñanza básica y media.**

El siguiente análisis fue elaborado para comparar los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” y cada una de las subdimensiones de éstas, entre los dos grupos de las muestras: profesores que se desempeñan en nivel de enseñanza básica con los profesores que se desempeñan en nivel de enseñanza media.

### **Hipótesis de trabajo:**

Los profesores de enseñanza básica obtienen mayores puntuaciones que los profesores de enseñanza media en las 3 dimensiones del “Índice de inclusión”: A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”.

### **Hipótesis de nulidad:**

Los profesores de enseñanza básica obtienen puntuaciones similares a los profesores de enseñanza media.

H1: M1 Profesores de enseñanza básica > M2 Profesores de enseñanza media.

H0: M1 Profesores de enseñanza básica  $\leq$  M2 Profesores de enseñanza media.

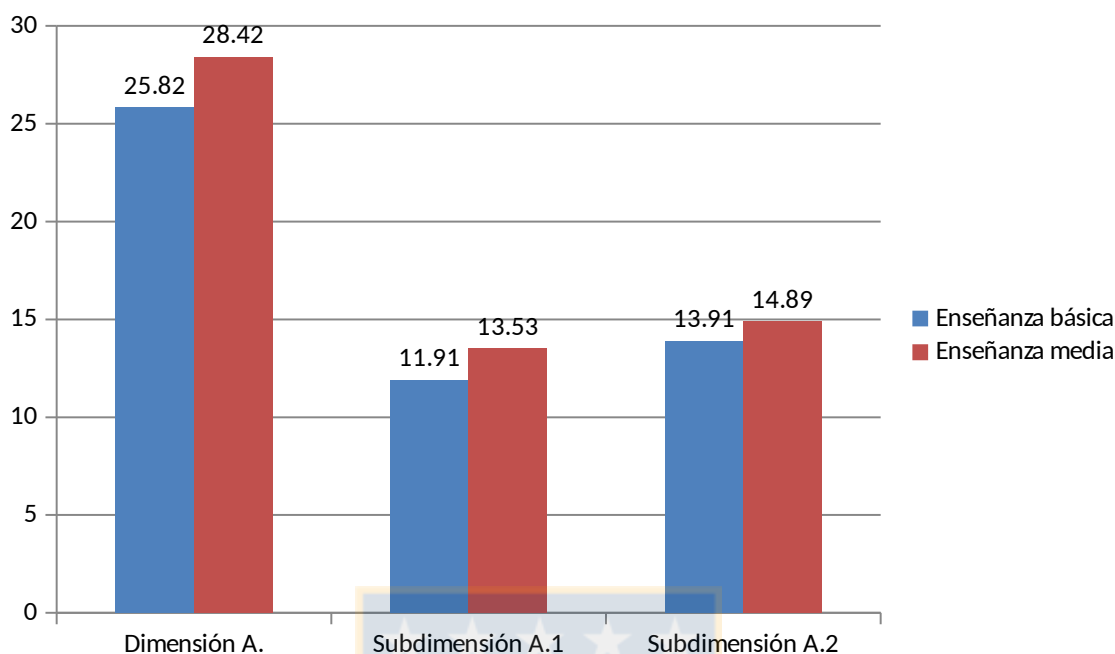
- **Dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas”**

Las puntuaciones obtenidas en esta dimensión *son estadísticamente significativas* a favor de los profesores que se desempeñan en el nivel educativo de enseñanza media quienes obtienen 28,42 puntos mientras que los profesores del nivel educativo enseñanza básica obtienen 25,82 lo que nos hace ver que *los profesores que se desempeñan en establecimientos educacionales municipales en el nivel educativo de enseñanza media tienen una mayor disposición a crear cultura inclusiva en los establecimientos educacionales que los profesores de enseñanza básica.*

Subdimensión A.1: “Construir una comunidad”: existen diferencias significativas a favor de los profesores de enseñanza media quienes obtiene 13,53 puntos en comparación a los profesores de enseñanza básica quienes alcanzan 11,91 puntos. *Estos resultados demuestran que los profesores de enseñanza media tienen una mejor disposición hacia la construcción de una comunidad inclusiva dentro del establecimiento educacional que los profesores de enseñanza básica.*

Subdimensión A.2: “Establecer valores inclusivos”: El análisis estadístico mostró que no existen diferencias significativas entre los profesores de enseñanza básica y profesores de enseñanza media, los profesores de enseñanza media obtienen 14,89 puntos mientras que los profesores de enseñanza básica alcanzan 13,91 puntos, *lo que nos hace ver que ambos grupos de profesores que se desempeñan en los distintos niveles de enseñanza cuentan con una similar capacidad de establecer valores inclusivos y considerar a cada uno de los integrantes de su establecimiento educacional.*

Gráfico 4. Puntuaciones por nivel educativo en Dimensión A



El gráfico N° 4 muestra las diferencias que existen entre las medias aritméticas obtenidas por los profesores que respondieron el cuestionario con respecto a la Dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas” y en cada una de sus subdimensiones: A.1: “Construir una comunidad” y A.2: “Establecer valores inclusivos”.

En la dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas” los profesores de enseñanza básica alcanzan 25,82 puntos y los profesores de enseñanza media obtienen 28,42 puntos, *lo cual arroja que sí existen diferencias significativas, desde el punto de vista estadístico, a favor de los profesores que se desempeñan en el nivel educativo de enseñanza media.*

En la subdimensión A.1: “Construir una comunidad” las puntuaciones de los profesores de enseñanza básica fue de 11,91, mientras que la puntuación obtenida por los profesores de enseñanza media fue de 13,53 puntos. *Lo cual nos muestra que sí existen diferencias significativas a favor de los profesores que se desempeñan en el nivel educativo de enseñanza media.*

En la subdimensión A.2: “Establecer valores inclusivos” las puntuaciones obtenidas por los profesores de enseñanza básica 13,91 puntos y los profesores de enseñanza media alcanzan 14,89 puntos, *esta diferencia no alcanza a ser estadísticamente significativa entre profesores que se desempeñan en enseñanza básica y media.*



- **Dimensión B: “Elaborar Políticas Inclusivas”**

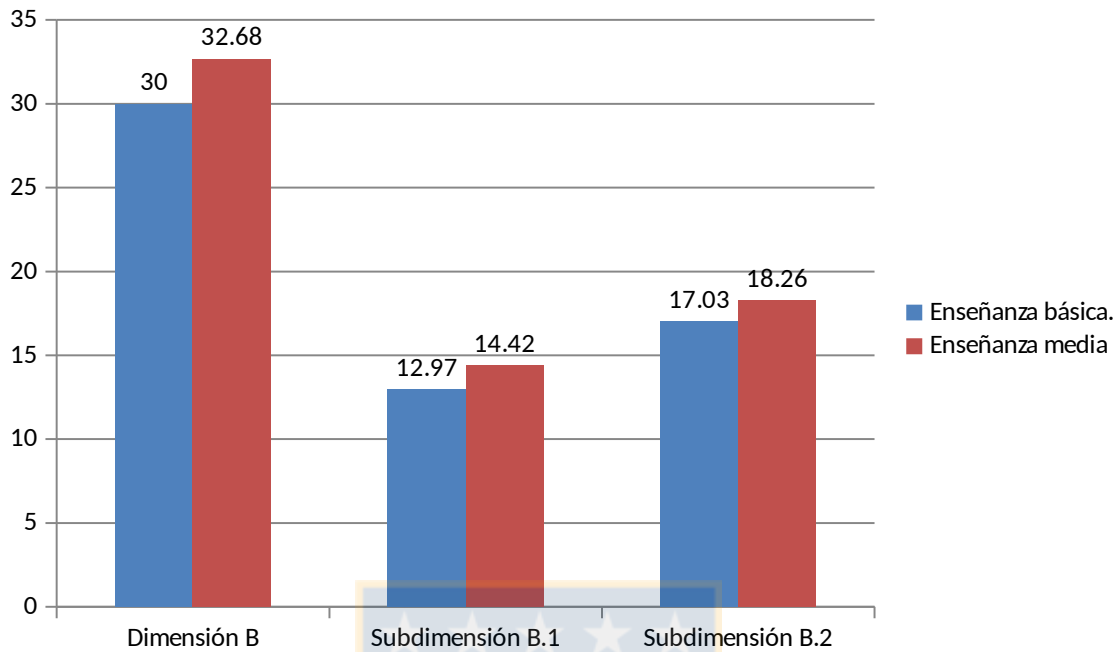
El análisis de los resultados de los cuestionarios aplicados nos dice que los profesores de enseñanza básica obtienen 30 puntos y los profesores de enseñanza media 32,68 puntos lo que nos permite afirmar desde el punto de vista estadístico que las diferencias no son significativas en esta dimensión, lo que demuestra que en ambos niveles educativos los profesores trabajan de forma similar las políticas inclusivas en los establecimientos en que se desempeñan.

Subdimensión B.1: “Desarrollar una escuela para todos”: las puntuaciones obtenidas por los profesores de enseñanza básica alcanzan una media de 12,97 puntos y los profesores de enseñanza media logran 14,42 puntos esta diferencia no es considerada significativa bajo un análisis estadístico, esto significa que *los profesores que se desempeñan en ambos niveles educativos cuentan con la posibilidad de generar un establecimiento inclusivo y que sea una escuela para todos.*

Subdimensión B.2: “Organizar el apoyo para atender a la diversidad”: los resultados que nos arroja esta investigación nos dice que los profesores de enseñanza básica logran 17,03 puntos y los profesores de enseñanza media alcanzan 18,26 puntos, sin embargo *la diferencia existente no es considerada como estadísticamente significativa, lo que demuestra que en la enseñanza básica y media se trata de apoyar y atender a la diversidad de manera similar.*



Gráfico 5. Puntuaciones por nivel educativo en Dimensión B



El gráfico N° 5 muestra las diferencias que existen entre las puntuaciones obtenidas por los profesores que respondieron el cuestionario con respecto a la Dimensión B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y en cada una de sus subdimensiones: B.1: “Desarrollar una escuela para todos” y B.2: “Organizar el apoyo para atender a la diversidad”.

En la Dimensión B: “Elaborar Políticas Inclusivas” los profesores de enseñanza básica obtienen 30 puntos y los profesores de enseñanza media alcanzan 32,68 puntos, *lo cual arroja que no existen diferencias significativas entre profesores que se desempeñan en enseñanza básica y media.*

En la subdimensión B.1: “Desarrollar una escuela para todos”, los profesores de enseñanza básica obtienen 12,97 puntos., mientras que la puntuación obtenida por los profesores de enseñanza media fue de 14,42 puntos, *lo que nos muestra que no existen diferencias significativas entre profesores que se desempeñan en enseñanza básica y media.*

En la subdimensión B.2: “Organizar el apoyo para atender a la diversidad” las puntuaciones obtenidas por los profesores de enseñanza básica quienes alcanzan 17,03 puntos, mientras que los profesores de enseñanza media obtienen 18,26 puntos. *Ésta diferencia no alcanza a ser estadísticamente significativa entre profesores que se desempeñan en enseñanza básica y media, esto quiere decir que los profesores de ambos niveles educativos presentan similitud en sus conductas inclusivas en cuanto a establecer políticas que incluyan a todas las personas en el establecimiento educacional.*



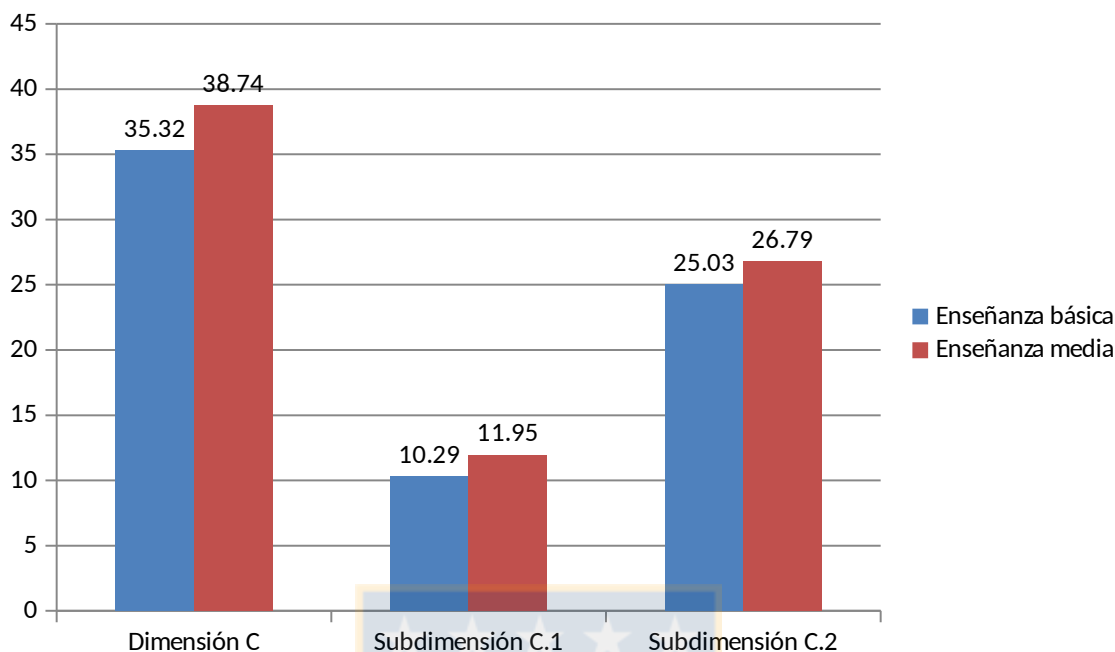
- **Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”**

Al analizar las puntuaciones obtenidas por los profesores de ambos niveles educativos respecto a esta dimensión, los profesores de enseñanza media obtienen 38,74 puntos, siendo mayores que las obtenidas por los profesores que se desempeñan en enseñanza básica, quienes obtienen 35,32 puntos; se puede concluir que *las diferencias existentes no son estadísticamente significativas, esto quiere decir que en ambos niveles educativos, todos los profesores desarrollan prácticas educativas que están a favor de la inclusión en los establecimientos educacionales.*

Subdimensión C.1: Orquestar el proceso de aprendizaje: las puntuaciones obtenidas por los profesores de enseñanza media alcanzan los 11,95 puntos y las puntuaciones que tuvieron los profesores de enseñanza básica fue de 10,29. Estas puntuaciones *no son consideradas significativas bajo un análisis estadístico, lo que demuestra que en ambos niveles educativos se organiza y trabaja el proceso de aprendizaje.*

Subdimensión C.2: Movilizar recursos: las puntuaciones obtenidas por los profesores de enseñanza media alcanzan una media aritmética de 26,79 puntos y los profesores de enseñanza básica obtienen 25,03 puntos, *esta diferencia bajo un análisis estadístico, no se considera estadísticamente significativa; por lo tanto podemos decir que en ambos niveles educativos existen recursos y se tratan de gestionar lo mejor posible en favor de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.*

Gráfico 6. Puntuaciones por nivel educativo en Dimensión C



El gráfico N° 6 muestra las diferencias que existen entre las puntuaciones obtenidas por los profesores que respondieron el cuestionario con respecto a la Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” y en cada una de sus subdimensiones: C.1: “Orquestrar el proceso de aprendizaje” y C.2: “Movilizar recursos”.

En la Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” los profesores de enseñanza básica obtienen 35,32 puntos y los profesores de enseñanza media alcanzan 38,74 puntos, *lo cual arroja que no existen diferencias significativas entre profesores que se desempeñan en enseñanza básica y media.*

En la subdimensión C.1: “Orquestrar el proceso de aprendizaje” los profesores de enseñanza básica obtienen 10,29 puntos, mientras que la puntuación obtenida por los profesores de enseñanza media fue de 11,95 puntos, *lo cual arroja que no existen diferencias significativas entre profesores que se desempeñan en enseñanza básica y media.*

En la subdimensión C.2: “Movilizar recursos” las puntuaciones obtenidas por los profesores de enseñanza básica son de 25,03 puntos, mientras que los profesores de enseñanza media alcanzan 26,79 puntos, *lo cual arroja que no existen diferencias significativas entre profesores que se desempeñan en enseñanza básica y media.*

A pesar de que los resultados favorecen a los profesores de enseñanza media, estas diferencias no logran ser consideradas significativas, esto quiere decir que *los profesores de ambos niveles educativos presentan similitud en cuanto al desarrollo inclusivo en sus prácticas pedagógicas.*

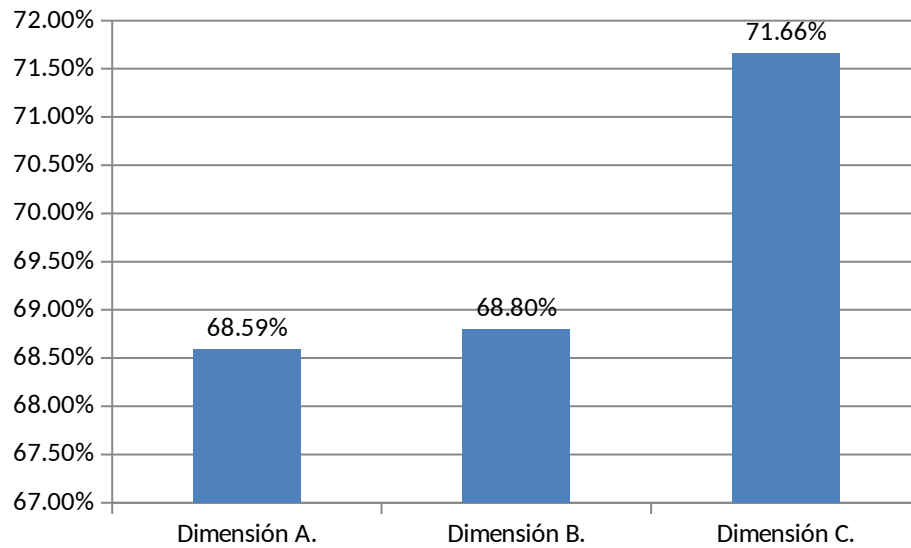


### 3. Análisis por dimensiones

Después de haber aplicado el cuestionario basado en el Índice de Inclusión de Ainscow y Booth (2000) se calculó la media aritmética de las 3 dimensiones, A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”, con el objetivo de conocer cuál de las dimensiones tiene un mayor nivel de consecución en las respuestas de los profesores que participaron de la investigación.

- Dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas”: esta dimensión tiene un puntaje máximo de 39 puntos (100%) y la media aritmética del total de los profesores encuestados fue de 26.75 puntos, lo que se traduce en que un 68,59% de los profesores de educación diferencial, básica y media crean cultura inclusiva en sus establecimientos educacionales.
- Dimensión B: “Elaborar Políticas Inclusivas”: esta dimensión tiene un puntaje máximo de 45 puntos (100%) y la media aritmética obtenida por el total de profesores encuestados fue de 30.96 puntos, lo que se traduce en que un 68,8% de los profesores de educación diferencial, básica y media elaboran políticas inclusivas en sus establecimientos educacionales.
- Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”: esta dimensión tiene un puntaje máximo de 51 puntos (100%) y la media aritmética que obtuvo el total de profesores encuestados fue de 36.55 puntos, lo que se traduce en que un 71,66% de los profesores de educación diferencial, básica y media desarrollan prácticas educativas inclusivas en sus establecimientos educacionales.

Gráfico 7. Porcentajes de consecución en respuestas según dimensión.



De acuerdo al gráfico N° 7 se puede apreciar que la dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” obtiene un mayor grado de consecución con un 71,66% de aprobación en las respuestas, por lo que se pudo deducir que la mayoría de los profesores de ambos niveles de enseñanza tienen una mayor disposición a realizar prácticas educativas que puedan incluir a todo el alumnado.

En comparación a las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas” y B: “Elaborar Políticas Inclusivas” donde se obtuvo una aprobación similar entre ambas dimensiones con 68,59% y 68,80% respectivamente. Podemos decir que estos porcentajes son inferiores a la dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”, sin embargo los resultados se encuentran dentro de un rango considerado “aceptable estadísticamente”, lo que nos permitió concluir de que, además que los profesores desarrollen prácticas inclusivas, también poseen aptitudes para elaborar cultura y políticas de inclusión dentro de cada uno de sus establecimientos educacionales.

- **Dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas”**

Esta dimensión está compuesta por 13 ítems divididos en 2 subdimensiones, las que se enuncian a continuación:

A.1: Construir una comunidad, la que se compone de 7 ítems y,

A.2: Establecer valores inclusivos, la que se compone de 6 ítems.

A continuación se presentan algunos ítems que han obtenido mayor y menor grado de aprobación en cada una de las subdimensiones evaluadas.

Destacan con una mayor puntuación en la media aritmética.

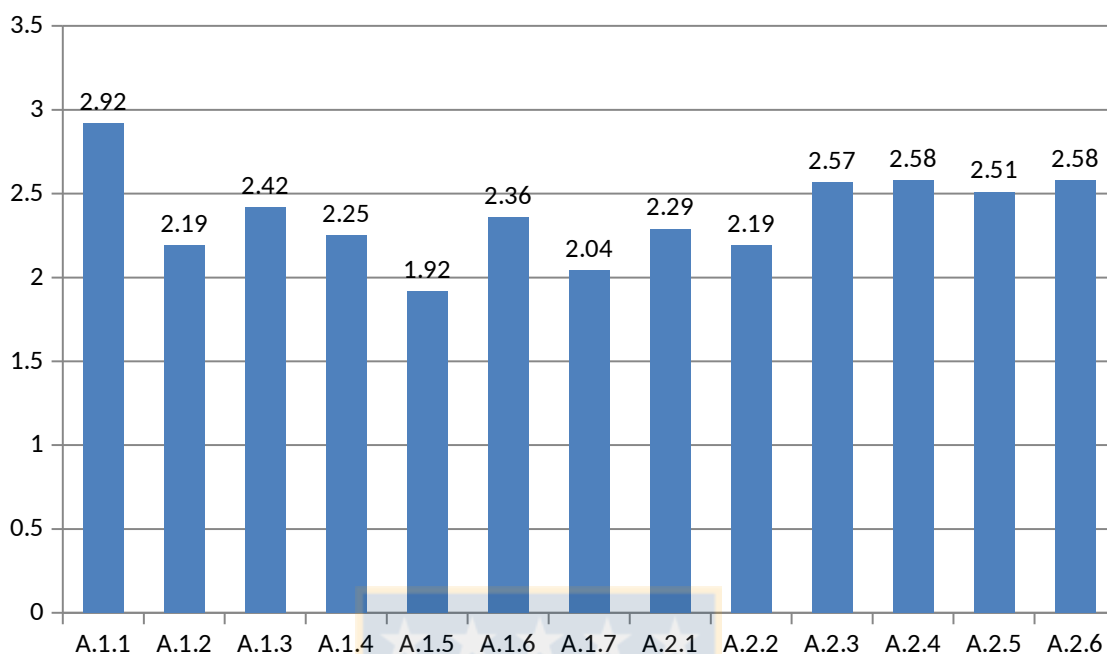
A.1.1: Todo el mundo merece sentirse acogido.	2,92 puntos de aprobación.
A.1.3: Los profesores colaboran entre ellos.	2,42 puntos de aprobación.
A.2.4: El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.	2,58 puntos de aprobación
A.2.6: El establecimiento educacional se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	2,58 puntos de aprobación

Destacan con una menor puntuación en la media aritmética.

A.1.5: Existe colaboración entre el profesorado y las familias.	1,92 puntos de aprobación.
A.2.2: El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.	2,19 puntos de aprobación.



Gráfico 8. Puntuaciones de medias respecto a cada ítem de la Dimensión A



El gráfico N° 8 nos muestra que en la dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas” existen 2 subdimensiones, la subdimensión A.1: “Construir una comunidad” y la subdimensión A.2: “Establecer valores inclusivos”.

La subdimensión A.1: “Construir una comunidad” tiene 7 ítems los cuales son los siguientes: A.1.1: Todo el mundo merece sentirse acogido; A.1.2: Los estudiantes se ayudan unos a otros; A.1.3: Los profesores colaboran entre ellos; A.1.4: El profesorado y el alumnado se tratan con respeto; A.1.5: Existe colaboración entre el profesorado y las familias; A.1.6: El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos y A.1.7: Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el establecimiento educacional. Se puede observar en esta subdimensión que los docentes se encontraron “de acuerdo” y/o “completamente de acuerdo” con los ítems, lo que se ve reflejado en que todas las puntuaciones están entre 3 y 2, puntaje designado a las aseveraciones “completamente de acuerdo” y “de acuerdo” respectivamente.

La subdimensión A.2: “Establecer valores inclusivos” tiene 6 ítems los cuales son los siguientes: A.2.1: Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado; A.2.2:

El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión; A.2.3: El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante; A.2.4: El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”; A.2.5: El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro y A.2.6: El establecimiento educacional se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias. En esta subdimensión se puede observar un aumento en las puntuaciones de los ítems, lo que implicaría que hubo una gran mayoría de profesores que se encontraron “completamente de acuerdo” aseveración asignada con puntaje 3.



- **Dimensión B: “Elaborar Políticas inclusivas”**

Esta dimensión está compuesta por 15 ítems divididos en 2 subdimensiones, las cuales son:

B.1: Desarrollar una escuela para todos, la que se compone de 6 ítems y,

B.2: Organizar el apoyo para atender a la diversidad, la que se compone de 9 ítems.

A continuación se presentan algunos ítems que han obtenido mayor y menor grado de aprobación en cada una de las subdimensiones.

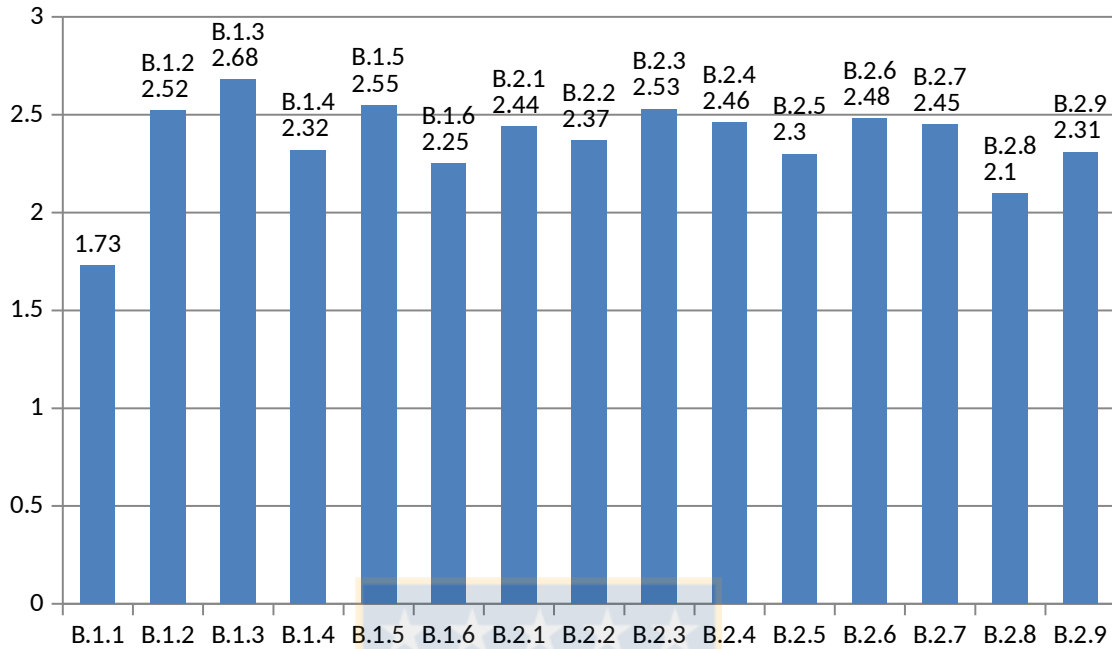
Destacan con una mayor puntuación en la media aritmética.

B.1.3: El establecimiento educacional intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	2,68 puntos de aprobación.
B.1.5: Cuando el alumnado accede al establecimiento educacional por primera vez se le ayuda a adaptarse.	2,55 puntos de aprobación.
B.2.3: Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.	2,53 puntos de aprobación.

Destacan con una menor puntuación en la media aritmética.

B.1.1: Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.	1,73 puntos de aprobación.
B.2.8: Se ha reducido el ausentismo escolar	2,1 puntos de aprobación.

Gráfico 9. Puntuaciones de medias respecto a cada ítem de la Dimensión B



El gráfico N° 9 nos muestra que en la dimensión B: “Elaborar Políticas Inclusivas” existen 2 subdimensiones, la subdimensión B.1: “Desarrollar una escuela para todos” y la subdimensión B.2: “Organizar el apoyo para atender a la diversidad”

La subdimensión B.1: “Desarrollar una escuela para todos” tiene 6 ítems los cuales son los siguientes: B.1.1: Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas; B.1.2: Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al establecimiento educacional; B.1.3: El establecimiento educacional intenta admitir a todo el alumnado de su localidad; B.1.4: El establecimiento educacional hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos; B.1.5: Cuando el alumnado accede al establecimiento educacional por primera vez se le ayuda a adaptarse y B.1.6: El establecimiento educacional organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado. Se puede observar en esta subdimensión que los docentes se encontraron “de acuerdo” en la mayoría de estos ítems, lo cual se ve reflejado en que todas las puntuaciones están sobre 2, puntaje designado a la aseveración “de acuerdo”, excepto en el

ítem B.1.1 el cual presenta 1,73 puntos lo que nos indica que hubo algunos profesores que estuvieron “en desacuerdo”, aseveración con puntaje 1.

La subdimensión B.2: “Organizar el apoyo para atender a la diversidad” tiene 9 ítems los que son los siguientes: B.2.1: Se coordinan todas las formas de apoyo; B.2.2: Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado; B.2.3: Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión; B.2.4: El código de prácticas se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos; B.2.5: El apoyo de los alumnos que aprenden español como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico; B.2.6: Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico; B.2.7: Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina; B.2.8: Se ha reducido el absentismo escolar y B.2.9: Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “bullying”. Se puede observar en esta subdimensión que los profesores se encontraron “de acuerdo” y/o “completamente de acuerdo” con los ítems, lo que se ve reflejado en que todas las puntuaciones están entre 3 y 2, puntaje designado a las aseveraciones “completamente de acuerdo” y “de acuerdo” respectivamente.

- **Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”**

Dimensión compuesta por 17 ítems divididos en 2 subdimensiones, las cuales son:

C.1: Orquestar el proceso de aprendizaje, la que se compone de 12 ítems y,

C.2: Movilizar recursos, la que se compone de 5 ítems.

A continuación se presentan algunos ítems que han obtenido mayor y menor grado de aprobación en cada una de las subdimensiones.

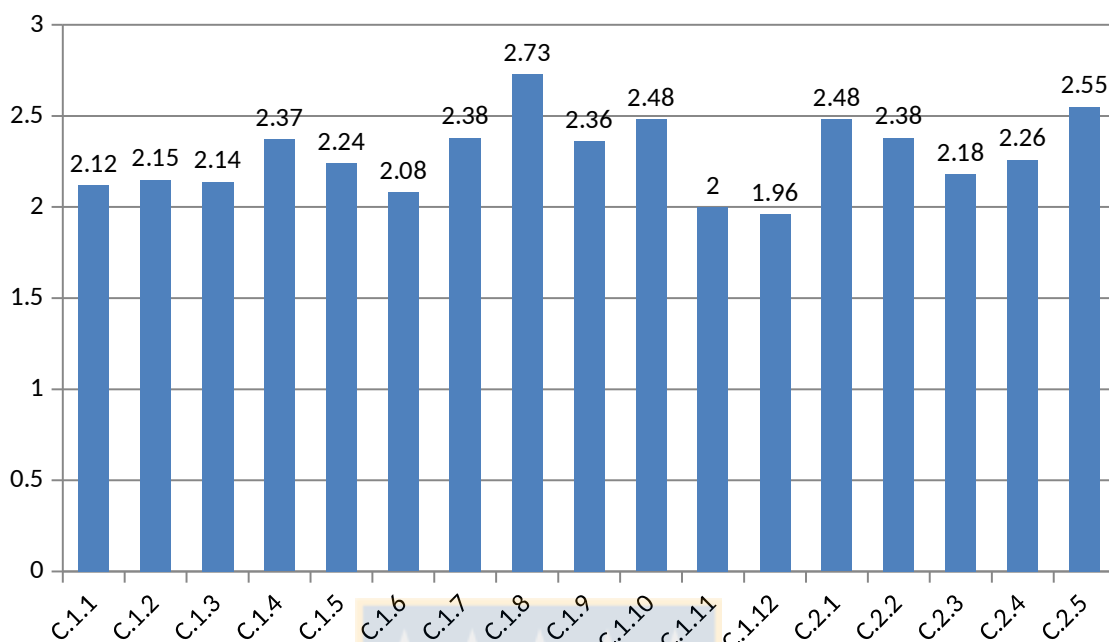
Destacan con una mayor puntuación en la media aritmética.

C.1.8: Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.	2,73 puntos de aprobación
C.2.5: El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	2,55 puntos de aprobación.

Destacan con una menor puntuación en la media aritmética.

C.1.12: Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.	1,96 puntos de aprobación.
C.2.3: La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.	2,18 puntos de aprobación.

Gráfico 10. Puntuaciones de medias respecto a cada ítem de la Dimensión C

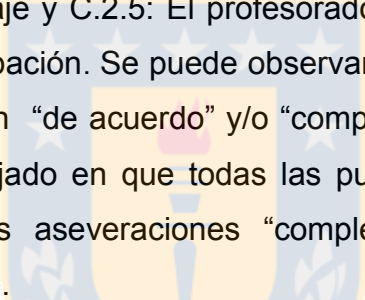


El gráfico N° 10 nos muestra que en la dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” existen 2 subdimensiones, la subdimensión C.1: “Orquestrar el proceso de aprendizaje” y la subdimensión C.2: “Movilizar recursos”

La subdimensión C.1: “Orquestrar el proceso de aprendizaje” tiene 12 ítems los cuales son los siguientes: C.1.1: Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos; C.1.2: Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes; C.1.3: Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia; C.1.4: Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje; C.1.5: Los estudiantes aprenden de manera colaboradora; C.1.6: La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes; C.1.7: La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo; C.1.8: Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración; C.1.9: Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes; C.1.10: El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes; C.1.11: Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos y C.1.12: Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y

extraescolares. Se puede observar en esta subdimensión que los profesores se encontraron “de acuerdo” y/o “completamente de acuerdo” con los ítems, lo que se ve reflejado en que todas las puntuaciones están entre 3 y 2, puntaje designado a las aseveraciones “completamente de acuerdo” y “de acuerdo” respectivamente; excepto en el ítem C.1.12 el cual presentó 1,96 puntos lo que nos indicó que hubo algunos profesores que estuvieron “en desacuerdo”, aseveración con puntaje 1.

La subdimensión C.2: “Movilizar recursos” tiene 5 ítems los cuales son los siguientes: C.2.1: Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión; C.2.2: Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad; C.2.3: La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente; C.2.4: La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje y C.2.5: El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación. Se puede observar en esta subdimensión que los profesores se encontraron “de acuerdo” y/o “completamente de acuerdo” con los ítems, lo que se ve reflejado en que todas las puntuaciones están entre 3 y 2, puntaje designado a las aseveraciones “completamente de acuerdo” y “de acuerdo” respectivamente.





## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**

### **1. Prácticas educativas inclusivas entre profesores de educación diferencial y profesores de educación básica y media con respecto a las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” en base al instrumento de evaluación “Índice de Inclusión” (Ainscow & Booth, 2000)**

Luego de aplicar el índice de inclusión a profesores de educación diferencial, básica y media de la comuna de Hualpén, Concepción VIII región del Bío-Bío, se determinó que sí existen diferencias en los resultados obtenidos entre ambos grupos de profesores en cada una de las dimensiones del instrumento, a partir de ello se pudo concluir que en la:

Dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas”: los profesores de educación diferencial obtuvieron mayores puntuaciones que los profesores de educación básica y media, sin embargo tras el análisis de los datos éstas sólo son consideradas estadísticamente significativas en la dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas” y en la subdimensión A.1: “Construir una comunidad”. En la subdimensión “A.2: Establecer valores inclusivos” los profesores de educación diferencial obtuvieron mayores puntuaciones que los profesores de educación básica y media, sin embargo, estas diferencias no se consideran estadísticamente significativas, lo que nos señala que los profesores de educación diferencial tienen una mayor capacidad y disposición de generar un establecimiento educacional inclusivo que acepte las diferencias presentes en sus estudiantes, apoderados y comunidad educativa

Dimensión B: “Elaborar Políticas Inclusivas”: al comparar los puntajes obtenidos por los dos grupos de profesores se estableció que los profesores de educación diferencial obtuvieron mayores resultados que los profesores de educación básica y media, éstas diferencias en las puntuaciones no alcanzan a ser estadísticamente

significativas, por lo que ambos grupos de profesores tienen una similar disposición a elaborar políticas en los establecimientos que vayan en pro de la inclusión.

Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”: se pudo concluir que entre ambos grupos de profesores existe una diferencia estadísticamente significativa a favor de los profesores de educación diferencial, lo que implica que estos docentes orquestan el proceso de enseñanza aprendizaje pensando en la diversidad de los estudiantes, además esto va en directa relación con la capacidad de gestionar recursos en función de que todas las formas de enseñanza estén abiertas a los estudiantes creando materiales más diversos y utilizando mayores estrategias didácticas que apoyen el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje.



**2. Prácticas educativas inclusivas entre nivel de enseñanza básica y media con respecto a las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” en base al instrumento de evaluación “Índice de Inclusión” (Ainscow & Booth, 2000)**

Luego de comparar las medias aritméticas entre los profesores de enseñanza básica y media que participaron en la investigación, se puede concluir que los profesores de enseñanza media obtienen mayores puntuaciones en las 3 dimensiones: Dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas”, Dimensión B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”. Sin embargo al realizar el análisis estadístico éste nos arrojó que las diferencias existentes en las puntuaciones son estadísticamente significativas en la Dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas” y en la subdimensión de ésta, la subdimensión A.1: “Construir una comunidad”, lo que significó que los profesores de enseñanza media presentan mayor capacidad y disposición de generar un establecimiento educacional inclusivo que acepte las diferencias presentes en sus estudiantes, apoderados y comunidad educativa.

En las otras dos dimensiones, Dimensión B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” las puntuaciones de los profesores de enseñanza media son mayores, pero éstas no alcanzan a ser estadísticamente significativas, lo que demuestra que en ambos niveles educativos, enseñanza básica y media, los profesores tienen una similitud en la capacidad de incluir y aceptar a cada miembro de la comunidad educativa ya sean estudiantes, apoderados, profesores, directivos, entre otros; y que puedan presentar diferencias económicas, culturales, sociales, religiosas, físicas, cognitivas, etc.

### 3. Conclusión general

En congruencia con los objetivos de la investigación, los que son: comparar los resultados obtenidos por los profesores de educación diferencial, básica y media luego de haber aplicado el “Índice de Inclusión” Ainscow y Booth (2000) en sus tres dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”; se pudo concluir que la hipótesis de trabajo planteada al comienzo de la investigación, la que decía que los profesores de educación diferencial obtendrían mayores puntuaciones que los profesores de educación básica y media en las 3 dimensiones del “Índice de inclusión”, es avalada por este proceso investigativo porque al analizar los resultados obtenidos queda en clara evidencia que los profesores de educación diferencial cuentan con una mejor actitud para realizar prácticas educativas inclusivas.

A partir de la comparación de los resultados obtenidos podemos decir que los profesores de educación diferencial obtienen puntuaciones más altas que los profesores de educación básica y media en todas las dimensiones, sin embargo estas puntuaciones solo son estadísticamente significativas en la Dimensión A: “Crear Culturas Inclusivas” y en la Dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” lo que nos indica que los profesores de enseñanza básica y media están en proceso de aceptar y mejorar sus actitudes a favor de la inclusión, lo que nos hace pensar que los profesores de educación diferencial tienen apoyo de otros docentes de los establecimientos educacionales para favorecer una educación inclusiva en el aula, acercándonos cada vez más al paradigma de una educación para todos.

Además se determinó que los profesores que actualmente se desempeñan en el nivel educativo de enseñanza media alcanzaron mayores puntuaciones que los profesores de enseñanza básica en cada una de las dimensiones y subdimensiones evaluadas en base al “Índice de Inclusión” por lo que se rechaza la hipótesis de trabajo planteada al comienzo de la investigación, la cual sugería que los profesores de enseñanza básica obtendrían mayores puntuaciones que los profesores de enseñanza media en las 3 dimensiones del “Índice de inclusión”:

A: “Crear Culturas Inclusivas”, B: “Elaborar Políticas Inclusivas” y C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”. Al examinar estos resultados podemos pensar que los profesores de enseñanza media, al tener que enfrentarse a un mayor número de estudiantes por realizar clases a más cursos que el profesor de enseñanza básica, tienen un mayor contacto con la diversidad del alumnado de los establecimientos educacionales, por lo que creemos que éstos tienen una mayor predisposición a realizar un trabajo colaborativo que optimice las prácticas educativas inclusivas en los establecimientos educacionales.

Luego de analizar en forma descriptiva la media aritmética de cada dimensión evaluada y traspasarla a porcentaje se pudo establecer que la dimensión con mayor consecución de respuestas positivas fue la dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”, logrando un 71,66% respecto del total de puntaje establecido. Este resultado se puede explicar debido a que la dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas” está directamente relacionada con la didáctica que utilizan los profesores para lograr el éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje, además la formación que se les está entregando a los docentes cada vez está más enfocada en el trabajo con la diversidad que presentan sus estudiantes. En cambio las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas” y B: “Elaborar Políticas Inclusivas” son más generales ya que comprenden a toda la comunidad educativa y se hace aún más difícil poder realizar las prácticas educativas que necesita un establecimiento educacional inclusivo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aguilar, L. (Sin fecha) *El informe Warnock*. Asesor de NEE del CEP de Albacete.
- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: CSIE
- Ainscow, M. Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ardanaz, L. (2004). *La escuela inclusiva: Prácticas y reflexiones*. Venezuela: Laboratorio educativo.
- Arnaiz, P y Ortiz, M. (1977). *El derecho a una educación inclusiva*. En Sánchez, A. y Torres, J. *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Carrión, J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?*. Málaga: Aljibe
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa*. Santiago, Chile: Estudios Pedagógicos.
- Godoy, M., Meza, M. & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Santiago: MINEDUC
- Sánchez, A. Díaz, C. Sanhueza, S y Friz, M. (2008). *Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa*. Valdivia: Estudios Pedagógicos.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*. Nueva York: UNESCO
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca*. Impreso en UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Francia: Imprenta Graphoprint.
- UNESCO. (2005), *Guide lines for Inclusión*. Francia: Impreso en UNESCO
- Verdugo, M. Shalock, R. (2013). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.

## LINKOGRAFÍA

- Decreto Supremo exento 490/90 Disponible en:  
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743>
- Decreto Supremo N° 170/2009. Disponible en  
<<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.D EC200900170.pdf>>
- Ley 20.422. (2010) sustitutiva de la ley n° 19.284 de 1994, Ley general de educación. Disponible en <<http://www.educacionespecial.mineduc.cl/>>
- MINEDUC. (2002). [Servicios de Apoyo a la Integración Educativa: principios y orientaciones.](#) Disponible en  
<<http://www.educacionespecial.mineduc.cl/>>
- MINEDUC. (2003) *Orientaciones. Proyecto de Integración Escolar.* (p.13). Disponible en <<http://www.educacionespecial.mineduc.cl> >
- MINEDUC. (2005) *Política Nacional de Educación Especial.* (p. 13-14). Disponible en <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial>
- MINEDUC. (2012) *Escuela, familia y Necesidades Educativas Especiales.* Disponible en <<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/>>
- MINEDUC. (2012). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE).* (p. 31). Disponible en  
<<http://www.educacionespecial.mineduc.cl>>
- MINEDUC. (2013). *Servicio de apoyo, Principios y Orientaciones.* Disponible en  
<<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151321290>>
- Ley 19.284 Disponible en <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>>
- *¿Qué significa inclusión educativa?* (2006). Recuperado el 9 de noviembre de 2015, de <http://www.inclusioneducativa.org/>
- Public Law 94-142. (1975). *Education of All Handicapped Children Act*

**ANEXOS.**





## 1. Anexo I: “Índice de Inclusión” (Ainscow&Booth, 2000)

Por favor, ponga una cruz en cualquier de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el establecimiento educacional.

Profesor Educación Diferencial

Profesor de aula común.

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

Dimensión A	Crear Culturas Inclusivas	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información.
Subdimensión A.1: Construir una comunidad.					
A.1.1	Todo el mundo merece sentirse acogido.				
A.1.2	Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3	Los profesores colaboran entre ellos.				
A.1.4	El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5	Existe colaboración entre el profesorado y las familias.				
A.1.6	El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7	Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el establecimiento educacional.				
Subdimensión A.2: Establecer valores inclusivos.					
A.2.1	Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2	El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de				

	inclusión.				
A.2.3	El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
A.2.4	El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.				
A.2.5	El profesorado intenta eliminar todas las barreras del aprendizaje y la participación en el centro.				
A.2.6	El establecimiento educacional se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				

Dimensión	Elaborar Políticas Inclusivas.	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información.
B					
Subdimensión B.1: Desarrollar una escuela para todos.					
B.1.1	Los nombramientos y las promociones de los docentes son justos.				
B.1.2	Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al establecimiento educacional.				
B.1.3	El establecimiento educacional intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
B.1.4	El establecimiento educacional hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5	Cuando el alumnado accede al establecimiento educacional por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6	El establecimiento educacional organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta				

	valorado.				
Subdimensión B.2: Organizar el apoyo para atender a la diversidad.					
B.2.1	Se coordinan todas las formas de apoyo.				
B.2.2	Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.				
B.2.3	Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.				
B.2.4	El código de prácticas se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.				
B.2.5	El apoyo de los alumnos que aprenden español como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.				
B.2.6	Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.				
B.2.7	Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.				
B.2.8	Se ha reducido el ausentismo escolar.				
B.2.9	Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “bullying”.				

Dimensión C	Desarrollar Prácticas Inclusivas.	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información.
Subdimensión C.1: Orquestar el proceso de aprendizaje.					
C.1.1	Las unidades didácticas responden a				

	la diversidad de los alumnos.				
C.1.2	Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.				
C.1.3	Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.				
C.1.4	Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.				
C.1.5	Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.				
C.1.6	La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.				
C.1.7	La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8	Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.				
C.1.9	Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.				
C.1.10	El profesor diferencial se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes				
C.1.11	Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.				
C.1.12	Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.				
Subdimensión C.2: Movilizar recursos.					
C.2.1	Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
C.2.2	Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.				
C.2.3	La experiencia del profesorado se				

	aprovecha plenamente.				
C.2.4	La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.5	El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

