

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN DIFERENCIAL



# **EVALUACIÓN DE LA CULTURA, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN ESTABLECIMIENTOS DE LAS PROVINCIAS DE CONCEPCIÓN Y BIOBÍO**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Docente guía: Mg. Viviana Vallejos Garcías

Tesistas: Daniela Montes Roa

Inés Parra Garcés

Elizabeth Salas Montoya

Paulina Soto Sepúlveda

Daniela Yáñez Rivas

Concepción, 2016



## REFLEXIÓN

No dejes que termine el día sin haber crecido un poco,  
sin haber sido feliz, sin haber aumentado tus sueños.

No te dejes vencer por el desaliento.

No permitas que nadie te quite el derecho a expresarte,  
que es casi un deber.

No abandones las ansias de hacer de tu vida algo extraordinario.

**No te detengas, Walt Whitman**



# AGRADECIMIENTOS

Primeramente damos gracias a Dios, dueño de todo conocimiento, dador de la fe, la esperanza y fuerza para vivir cada día, cuya bondad y misericordia nos sostiene; a nuestra familia, que son los primeros educadores de nuestra vida, impulsores de nuestras metas y apoyo en los momentos más difíciles y a los que ya no están, pero que recordamos cada día junto a los consejos que nos dejaron.

Agradecemos también a todos los docentes que tomaron parte en nuestra formación y fueron parte de este proceso que nos encamina al fin de nuestra etapa como estudiantes.

Nuestro agradecimiento también va dirigido a nuestra profesora guía de tesis Viviana Vallejo Garcías, quien participó con nosotras, ayudándonos a perfeccionarnos y retroalimentando el proceso, y también a la profesora Daniela Zúñiga Vásquez por su disposición y tiempo para colaborar junto a nuestra profesora, prestando su asesoría.

Finalmente damos gracias por la bendición de nuestra amistad, que nos permitió llevar a buen término este proyecto de tesis, encontrando apoyo y ayuda en todo momento y haciendo de este proceso un tiempo agradable de muchos aprendizajes y crecimiento.

## RESUMEN

La presente investigación se orientó a evaluar la percepción de la inclusión educativa en cuanto a las dimensiones de políticas, prácticas y culturas inclusivas, que poseen directivos, docentes, asistentes de la educación y estudiantes de enseñanza media pertenecientes a establecimientos educativos de las provincias de Biobío y Concepción. Para este efecto se aplicaron cuestionarios referentes al tema a una muestra de 758 estudiantes (30% del estudiantado de los niveles 1°, 2° y 3° medio) y además 148 encuestados que se distribuyen en docentes, directivos y asistentes de la educación.

Como instrumento de recogida de datos, se utilizaron el “Cuestionario 1: indicadores para directivos, docentes y asistentes de la educación” y el “Cuestionario 3: mi escuela para los estudiantes”, de la 3° edición de la Guía para la inclusión educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas de Booth y Ainscow del año 2011, de tipo escala Likert; además cuenta con dos ítems de preguntas abiertas, en los cuales se solicita mencionar 3 elementos que son de mayor agrado dentro del establecimiento y 3 que les gustaría cambiar. Dichos instrumentos se aplicaron en el segundo semestre del año 2015 a 5 establecimientos previamente seleccionados.

El análisis de los datos obtenidos se realizó teniendo en cuenta las siguientes variables: género (femenino, masculino), rol que cumplían los encuestados dentro de los establecimientos (docentes, directivos y asistentes de la educación; y en el caso de los educandos se consideraron los niveles, 1°, 2° y 3° medio), rango de edad y comuna a la cual pertenecían. Todo esto a través del programa IBM SPSS (statistical package for the social sciences) en su 22° versión.

Respecto a los resultados obtenidos se puede destacar que las variables de rol y comuna fueron las más definitorias desde la percepción de los encuestados en relación a la inclusión educativa, considerando las tres dimensiones. Y en cuanto a la variación de las dimensiones, mejor o peor evaluadas, sobresale la dimensión 3 de

prácticas inclusivas por la gran mayoría de encuestados como la dimensión más baja y con la puntuación más alta, la dimensión de políticas.

Para finalizar la investigación, se puede mencionar que respecto a las preguntas abiertas, en preferencia, los datos entregados por el cuestionario 1 son: “el clima organizacional entre pares” y para el cuestionario 3 la mayor preferencia fue el tópico “otros” que considera alimentación, afinidad por un profesor en específico, actividades personales, entre otros. En cuanto a los cambios propuestos por los encuestados, los datos recolectados fueron, para el cuestionario 1: “el compromiso familiar con el aprendizaje” y para el cuestionario 3: “infraestructura y/o entorno educativo”.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión educativa, políticas, culturas, prácticas, percepción.



## ABSTRACT

The following research was aimed at evaluating the perception of educational inclusion in the dimensions of inclusive policies, practices and cultures, which have managers, teachers, educational assistants and secondary school students belonging to educational establishments in the provinces of Biobío and Concepción. For this purpose, questionnaires related to the subject were applied to a sample of 758 students (30% of students in levels 1, 2 and 3) and also 148 respondents who are distributed to teachers, managers and educational assistants.

As a data collection tool, Questionnaire 1: “indicadores para directivos, docentes y asistentes de la educación” was used, and Questionnaire 3: “mi escuela para los estudiantes”, from the 3rd edition of the Guide for Inclusive Education: Developing Learning And the participation of the 2011 schools of Booth and Ainscow, of type Likert scale; Also has two items of open questions in which it is requested to mention 3 elements that are most pleasing within the establishment and 3 that would like to change. These instruments were applied in the second half of 2015 to 5 previously selected establishments.

The analysis of the data was made taking into account the following variables: gender (female, male), role of respondents within institutions (teachers, managers and education assistants, and in the case of students were considered the levels, 1st, 2nd and 3rd), age range and commune to which they belong, all through the IBM SPSS (stadistical package for the social sciences) program in its 22nd version.

Regarding the obtained results, it is possible to emphasize that the variables of role and commune were the most defining from the perception of the respondents in relation to the educational inclusion, considering the three dimensions. And as for the variation of dimensions, better or worse evaluated, the dimension 3 of inclusive practices stands out by the vast majority of respondents as the lowest dimension and with the highest score, the dimension of policies.

In order to finish the research, it is possible to mention that with respect to the open questions, in preference, the data provided by questionnaire 1 are: "the organizational climate between pairs" and for the questionnaire 3 the most preferred

was the topic "other" , Affinity for a specific teacher, personal activities, among others. As for the changes proposed by the respondents, the data collected were, for questionnaire 1: "family commitment to learning" and for questionnaire 3: "infrastructure and / or educational environment".

KEY WORDS: Educational inclusion, policies, cultures, practices, perception.





# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
OBJETIVOS.....	5
Objetivo general.....	5
Objetivos específicos.....	5
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	6
1.1 Conceptos que aproximan a la educación inclusiva.....	7
1.2 Guía para la inclusión educativa.....	13
1.3 Valores inclusivos.....	15
1.4 Evolución de la educación en Chile.....	20
1.5 Leyes del sistema educativo chileno.....	22
1.6 Sistema educativo chileno.....	30
1.7 La inclusión en el sistema educativo.....	35
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO Y DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO.....	37
2.1 ENFOQUE DE ESTUDIO.....	37
2.1.1 Tipo de diseño de investigación.....	37
2.1.2 Población y muestra.....	38
2.2 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA NORMATIVA.....	40
2.2.1 Evaluadores.....	40
2.2.2 Provincias.....	40
2.2.3 Docentes, directivos y asistentes de la educación.....	41
2.2.3.1 Rol.....	41
2.2.3.2 Rango etario.....	42

2.2.3.3 Género.....	43
2.2.4 Estudiantes.....	44
2.2.4.1 Curso.....	44
2.2.4.2 Género .....	45
2.2.2.3 Rango etario .....	45
2.3 VARIABLES.....	47
2.3.1 Variables independientes.....	47
2.3.1.1 Género.....	47
2.3.1.2 Rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....	47
2.3.1.3 Edad.....	47
2.3.1.4 Comuna.....	48
2.3.2 Variables dependientes.....	48
2.3.2.1 Indicadores.....	48
2.3.2.2 Preguntas abiertas.....	49
2.4 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN...	50
2.4.1 Guía para la inclusión educativa.....	50
2.4.2 Cuestionario 1: Indicadores.....	50
2.4.3 Cuestionario 3: Mi escuela.....	51
2.4.4 Ámbito de aplicación del instrumento.....	52
2.4.5 Tiempo de aplicación.....	52
2.5 CONFIABILIDAD.....	53
2.5.1 Alfa de Cronbach.....	53
2.5.2 Método escalamiento de Likert.....	54

2.6 PROCEDIMIENTOS.....	57
2.6.1 Etapa I.....	57
2.6.2 Etapa II.....	58
2.6.3 Etapa III.....	58
2.6.4 Etapa IV.....	58
2.6.5 Etapa V.....	58
 CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	 59
3.1 RESULTADOS TOTALES DE LOS CUESTIONARIOS 1 Y 3.....	59
3.2 RESULTADOS POR DIMENSIONES DE LOS CUESTIONARIOS 1 Y 3.....	62
3.2.1 Cuestionario 1: Indicadores.....	62
3.2.2 Cuestionario 3: Mi escuela.....	63
3.3 ANÁLISIS DE VARIABLES INDEPENDIENTES.....	64
3.3.1 Análisis descriptivo, inferencial y categorización de los resultados: cuestionarios 1 y 3 en función del género.....	64
3.3.1.1 Análisis descriptivo de los cuestionarios 1 y 3 en función del género.....	64
3.3.1.2 Categorización de los resultados de los cuestionarios 1 y 3 en función del género.....	70
3.3.1.3 Análisis inferencial de los cuestionarios 1 y 3 en función del género.....	72
3.3.2 Análisis descriptivo, inferencial y categorización de los resultados: cuestionarios 1 y 3 en función del rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....	77

3.3.2.1 Análisis descriptivo de los cuestionarios 1 y 3 en función del rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....	77
3.3.2.2 Categorización de los resultados de los cuestionarios 1 y 3 en función del rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....	83
3.3.2.3 Análisis inferencial de los cuestionarios 1 y 3 en función del rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....	85
3.3.3 Análisis descriptivo, inferencial y categorización de los resultados: cuestionarios 1 y 3 en función del rango de edad.....	90
3.3.3.1 Análisis descriptivo de los cuestionarios 1 y 3 en función del rango de edad.....	90
3.3.3.2 Categorización de los resultados de los cuestionarios 1 y 3 en función del rango de edad.....	96
3.3.3.3 Análisis inferencial de los cuestionarios 1 y 3 en función del rango de edad.....	98
3.3.4 Análisis descriptivo, inferencial y categorización de los resultados: cuestionarios 1 y 3 en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....	102
3.3.4.1 Análisis descriptivo de los cuestionarios 1 y 3 en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....	102
3.3.4.2 Categorización de los resultados de los cuestionarios 1 y 3 en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....	110
3.3.4.3 Análisis inferencial de los cuestionarios 1 y 3	113

en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....	
3.4 ANÁLISIS INFERENCIAL DE CORRELACIONES DE LOS CUESTIONARIOS 1 Y 3.....	119
3.4.1 Correlaciones entre dimensiones del cuestionario 1.....	119
3.4.2 Correlaciones entre dimensiones del cuestionario 3.....	120
3.5 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE JERARQUIZACIÓN DE PREFERENCIAS Y CAMBIOS DE LOS ESTABLECIMIENTOS.....	121
3.5.1 Preferencias según cuestionario 1 y 3.....	122
3.5.2 Cambios según cuestionarios 1 y 3.....	124
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y DISCUSIONES GENERALES.....	126
4.1 Consideraciones y discusiones de los resultados en función del género.....	126
4.2 Consideraciones y discusiones de los resultados en función del rol que cumple dentro del establecimiento educativo.....	127
4.3 Consideraciones y discusiones de los resultados en función del rango de edad.....	128
4.4 Consideraciones y discusiones de los resultados en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....	130
4.5 Consideraciones y discusiones generales.....	131
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
REFERENCIAS VIRTUALES.....	138
ANEXOS.....	147

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura N° 1 <i>Tipo de diversidad presente en la escuela inclusiva.....</i>	8
Figura N° 2 <i>Distribución según provincia.....</i>	40
Figura N° 3 <i>Distribución según el rol que cumplen dentro del establecimiento educativo .....</i>	42
Figura N° 4 <i>Distribución de directivos, docentes y asistentes de la educación según rango de edad.....</i>	43
Figura N° 5 <i>Distribución de directivos, docentes y asistentes de la educación según género.....</i>	43
Figura N° 6 <i>Distribución de estudiantes según nivel educativo.....</i>	44
Figura N° 7 <i>Distribución de estudiantes según género.....</i>	45
Figura N° 8 <i>Distribución de estudiantes según rango de edad.....</i>	46
Figura N° 9 <i>Histograma de puntajes totales obtenidos en el análisis de cuestionario 1: Indicadores.....</i>	60
Figura N° 10 <i>Histograma de puntajes totales obtenido en el análisis de cuestionario 3: Mi escuela.....</i>	61
Figura N° 11 <i>Preferencias cuestionario 1: Indicadores.....</i>	122
Figura N° 12 <i>Preferencias cuestionario 3: Mi escuela.....</i>	123
Figura N° 13 <i>Cambios cuestionario 1: Indicadores.....</i>	124
Figura N° 14 <i>Cambios cuestionario 3: Mi escuela.....</i>	125

## ÍNDICE DE TABLA

	Página
Tabla N° 1: <i>Diferencia entre inclusión e integración.....</i>	9
Tabla N° 2 <i>Valores inclusivos.....</i>	16
Tabla N° 3: <i>Caracterización de niveles educativos en Chile.....</i>	31
Tabla N° 4: <i>Distribución de encuestados por establecimientos.....</i>	39
Tabla N° 5: <i>Confiabilidad del cuestionario 1: Indicadores, Alfa de Cronbach.....</i>	53
Tabla N° 6 <i>Confiabilidad del cuestionario 3: Mi escuela, Alfa de Cronbach.....</i>	53
Tabla N° 7 <i>Categorías según puntuaciones.....</i>	54
Tabla N° 8 <i>Categorías según puntaje.....</i>	56
Tabla N° 9 <i>Categorización de las percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 1: indicadores.....</i>	56
Tabla N° 10 <i>Categorización de las percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 3: Mi escuela.....</i>	57
Tabla N° 11 <i>Muestra total del cuestionario 1: Indicadores y cuestionario 3: Mi escuela.....</i>	59
Tabla N° 12 <i>Puntuaciones totales del cuestionario 1 por dimensiones.....</i>	62
Tabla N° 13 <i>Puntuaciones totales del cuestionario 3 por dimensiones.....</i>	63
Tabla N° 14 <i>Datos estadísticos del cuestionario 1 en función al género....</i>	64
Tabla N° 15 <i>Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 1 en función al género.....</i>	65
Tabla N° 16 <i>Datos estadísticos cuestionario 3 en función al género.....</i>	67
Tabla N° 17 <i>Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 3 en función al género.....</i>	68
Tabla N° 18 <i>Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 1 en</i>	70

	<i>función al género.....</i>	
Tabla N° 19	<i>Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 3 en función al género.....</i>	71
Tabla N° 20	<i>Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) para puntuaciones total del cuestionario 1 en función del genero.....</i>	72
Tabla N° 21	<i>Pruebas sólidas de igualdad de medias (WELCH) para puntuación total del cuestionario 1 en función del genero.....</i>	72
Tabla N° 22	<i>Prueba de homogeneidad de varianza (LEVENE) para puntuación total del cuestionario 3 en función del género.....</i>	73
Tabla N° 23	<i>ANOVA de un factor para puntuaciones totales del cuestionario 3 en función al género.....</i>	73
Tabla N° 24	<i>Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 1 en función al género.....</i>	74
Tabla N° 25	<i>Prueba solidas de igualdad de medias (WELCH) para puntuaciones por dimensiones de cultura y políticas del cuestionario 1 en función del género.....</i>	74
Tabla N° 26	<i>ANOVA de un factor para puntuaciones por dimensión: prácticas del cuestionario 1 en función al género.....</i>	75
Tabla N° 27	<i>Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 3 en función al género.....</i>	75
Tabla N° 28	<i>ANOVA de un factor para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 3 en función al género.....</i>	76
Tabla N° 29	<i>Datos estadísticos del cuestionario 1 en función al rol que cumple dentro del establecimiento educativo.....</i>	77
Tabla N° 30	<i>Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 1 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento</i>	78



	<i>educativo.....</i>	
Tabla N° 31	<i>Datos estadísticos del cuestionario 3 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....</i>	80
Tabla N° 32	<i>Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 3 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....</i>	81
Tabla N° 33	<i>Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 1 en función al rol que cumple dentro del establecimiento educativo.....</i>	83
Tabla N° 34	<i>Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 3 en función al rol que cumple dentro del establecimiento educativo .....</i>	84
Tabla N° 35	<i>Prueba de homogeneidad de varianza LEVENE para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....</i>	85
Tabla N° 36	<i>ANOVA de un factor para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....</i>	85
Tabla N° 37	<i>Prueba de homogeneidad de varianza LEVENE para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....</i>	86
Tabla N° 38	<i>ANOVA de un factor para puntuaciones totales del cuestionario 3 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....</i>	86
Tabla N° 39	<i>Prueba de homogeneidad de varianzas LEVENE para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 1 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....</i>	87
Tabla N° 40	<i>ANOVA de un factor para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 1 en función al rol que cumplen dentro del</i>	87

	<i>establecimiento educativo.....</i>	
Tabla N° 41	<i>Prueba de homogeneidad de varianzas LEVENE para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 3 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo .....</i>	88
Tabla N° 42	<i>ANOVA de un factor para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 3 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.....</i>	89
Tabla N° 43	<i>Datos estadísticos del cuestionario 1 en función al rango de edad.....</i>	90
Tabla N° 44	<i>Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 1 en función al rango de edad.....</i>	91
Tabla N° 45	<i>Datos estadísticos del cuestionario 3 en función del rango de edad.....</i>	93
Tabla N° 46	<i>Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 3 en función del rango de edad.....</i>	94
Tabla N° 47	<i>Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 1 en función al rango de edad.....</i>	96
Tabla N° 48	<i>Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 3 en función al rango de edad.....</i>	97
Tabla N° 49	<i>Prueba de homogeneidad de varianza (LEVENE) para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función del rango de edad.....</i>	98
Tabla N° 50	<i>Prueba solida de igualdad de medias (WELCH) para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función del rango de edad.....</i>	98
Tabla N° 51	<i>Prueba de homogeneidad de varianza (LEVENE) para puntuaciones totales del cuestionario 3 en función del rango de edad.....</i>	98
Tabla N° 52	<i>ANOVA de un factor para puntuaciones totales del</i>	99

	<i>cuestionario 3 en función del rango de edad.....</i>	
Tabla N° 53	<i>Prueba de homogeneidad de varianza (LEVENE) para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 1 en función del rango de edad.....</i>	99
Tabla N° 54	<i>Pruebas sólidas de igualdad de medias (WELCH) para puntuaciones por dimensiones en función del rango de edad.....</i>	100
Tabla N° 55	<i>Prueba de homogeneidad de varianza (LEVENE) para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 3 en función del rango de edad.....</i>	100
Tabla N° 56	<i>ANOVA de un factor para puntuaciones totales del cuestionario 3 en función del rango de edad.....</i>	101
Tabla N° 57	<i>Datos estadísticos del cuestionario 1 en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....</i>	102
Tabla N° 58	<i>Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 1 en función a la comuna donde se ubican los establecimiento educativos.....</i>	104
Tabla N° 59	<i>Datos estadísticos del cuestionario 3: mi escuela en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos...</i>	106
Tabla N° 60	<i>Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 3 en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....</i>	107
Tabla N° 61	<i>Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 1 en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....</i>	110
Tabla N° 62	<i>Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 3 en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....</i>	112
Tabla N° 63	<i>Prueba de homogeneidad de varianza LEVENE para</i>	113

	<i>puntuaciones totales del cuestionario 1 en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....</i>	
Tabla N° 64	<i>Pruebas sólidas de igualdad de medias WELCH para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....</i>	114
Tabla N° 65	<i>Pruebas de homogeneidad de varianzas LEVENE del cuestionario 1 por dimensiones en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....</i>	114
Tabla N° 66	<i>Pruebas sólidas de igualdad de medias WELCH del cuestionario 1 para puntuaciones por dimensiones en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos</i>	115
Tabla N° 67	<i>ANOVA de un factor para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 1 en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....</i>	115
Tabla N° 68	<i>Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) cuestionario 3 en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....</i>	116
Tabla N° 69	<i>Pruebas sólidas de igualdad de medias (WELCH) del cuestionario 3 para puntuaciones totales en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....</i>	117
Tabla N° 70	<i>Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) cuestionario 3 por dimensiones en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos.....</i>	117
Tabla N° 71	<i>Pruebas solidad de igualdad de medias (WELCH) para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 3 en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos...</i>	118
Tabla N° 72	<i>Correlaciones del cuestionario 1 de acuerdo a RHO de Spearman.....</i>	119
Tabla N° 73	<i>Correlaciones del cuestionario 3 de acuerdo a RHO de Spearman.....</i>	120

## ÍNDICE DE ANEXOS

	Página
Tabla N° 74 <i>Cuestionario 1: Indicadores</i> .....	147
Tabla N° 75 <i>Cuestionario 3: Mi escuela</i> .....	150
Tabla N° 76 <i>Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones totales del cuestionario 1 en función al rol dentro del establecimiento</i> .....	153
Tabla N° 77 <i>Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones por dimensión del cuestionario 1 en función al rol dentro del establecimiento educativo</i> .....	154
Tabla N° 78 <i>Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones totales del cuestionario 3 en función al rol dentro del establecimiento</i> .....	157
Tabla N° 79 <i>Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones por dimensión del cuestionario 3 en función al rol dentro del establecimiento educativo</i> .....	158
Tabla N° 80 <i>Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones totales del cuestionario 1 en función al rango de edad</i> .....	161
Tabla N° 81 <i>Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones por dimensión del cuestionario 1 en función al rango de edad</i> .....	162
Tabla N° 82 <i>Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones totales del cuestionario 1 en función a la comuna</i> .....	165
Tabla N° 83 <i>Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones por dimensión del cuestionario 1 en función a la comuna</i> .....	167
Tabla N° 84 <i>Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones totales del cuestionario 3 en función a la comuna</i> .....	172

Tabla N° 85 *Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para* 174  
*la comparación de puntuaciones por dimensión del cuestionario*  
*3 en función a la comuna.....*



# INTRODUCCIÓN

*“Aspirad, pues, a desarrollar, en lo posible, no un sólo aspecto, sino la plenitud de vuestro ser.” — Leopoldo Lugones*

La plenitud humana es una necesidad que todos los individuos buscan, se encuentra liada al medio en el que se vive y convive, por tanto hay varios factores que van a influir en ello: la comunidad, costumbres, cultura, valores, política, prácticas, entre otras; por lo tanto se debe entender que no coexistimos con otros sino que debemos convivir conociendo y aceptando la diversidad del otro, enseñando la diversidad y la interdependencia como aspectos positivos de la humanidad (Delors, 1996).

El hombre tiene múltiples necesidades; los sistemas y servicios que lo rodean buscan satisfacerlas, lo que es fundamental para el desarrollo de la sociedad, ya que logran compensar las necesidades individuales, asegurando que las oportunidades sean para todos iguales, cautelándolo por medio de leyes que representan los derechos y deberes de las personas. En nuestro país se puede apreciar actualmente nuevas legislaciones que exigen el respeto y la inclusión de todas las personas.

La inclusión, abarca los diferentes contextos relativos a la sociedad, como por ejemplo laboral, educativo, social y otras. Ha sido definida por distintos autores y ha evolucionado a través del tiempo, intensificándose en los últimos años, transformándose en el punto de partida de investigaciones que han generado cambios profundos en nuestra sociedad y cultura. (Rojas, R. 2010) hace referencia a estas creencias tan valorables que nos acercan a pensar que la fuente de la tolerancia y aceptación de las personas está en el propio ser humano y su baremo de valores internos, ya que es de parte de los individuos generar estas instancias, razón por la cual es de interés investigar para conocer la percepción como individuo, acerca de la gestión inclusiva de su entorno.

En los últimos años se han presentado importantes avances enfocados a ampliar el conocimiento acerca de la inclusión y hacer frente a los altos índices de

desigualdad, (Blanco, R. 2006). Este movimiento de carácter internacional ha sido apoyado por importantes organismos como la ONU, la UNICEF y la UNESCO, los cuales han convocado una serie de acciones y reuniones internacionales a favor de que la educación llegue a todos los niños, sin distinción, en igualdad de condiciones y dentro del sistema educativo ordinario (como se citó en Alejandra Sánchez, Claudia Díaz, Susan Sanhueza y Miguel Friz, 2008) influenciando las políticas de todos los países vinculados a las organizaciones.

Se encuentran latentes variadas propuestas políticas, sociales y educativas, con el fin de pasar de un concepto a una realidad de inclusión a nivel nacional. Debido a ello, es necesario dar respuesta a la interrogante si como docentes insertos en un sistema educativo se tiene la convicción y sentimiento de que se está viviendo de acuerdo a los progresos planteados, y siendo partícipes de una verdadera gestión inclusiva.

Socialmente la palabra inclusión se encuentra dentro del colectivo de la población, la cual por diferentes medios ha sido sensibilizada hacia la necesidad de eliminar la segregación en todo ámbito, pero aun así no existe un amplio conocimiento acerca de qué significa vivir la inclusión y cómo debería evidenciarse.

Según lo planteado por Blanco, en el año 2006:

La inclusión social pasa necesariamente, aunque no sólo, por una mayor inclusión en la educación, es decir por el desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado, favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación. Sin embargo cabe preguntarse si la educación está contribuyendo al desarrollo de sociedades más



inclusivas, o, por el contrario, está reproduciendo la exclusión social y generando diferentes formas de discriminación al interior de los sistemas educativos. (p.5)

Para efecto de éste proyecto en particular, se definirá la gestión inclusiva como las prácticas o acciones concretas llevadas a cabo por los componentes humanos y las políticas internas del establecimiento, en relación a la inclusión, es decir cómo se considera y en qué acciones se ve reflejada (Booth y Ainscow, 2011).

Para contribuir al desarrollo de la inclusión en el presente proyecto se pretende conocer la percepción de gestión inclusiva; para lo cual se ha considerado a los establecimientos educativos de la provincia del Biobío: establecimiento educativo 2, establecimiento educativo 3, establecimiento educativo 5 y la provincia de Concepción establecimiento educativo 1 y establecimiento educativo 4. Para esta investigación se ha encuestado a los estudiantes, docentes y directivos dentro de cada establecimiento al cual pertenecen, valiéndose para ello de una evaluación realizada a través de cuestionarios que abarcan tres dimensiones: prácticas, políticas y cultura que fueron aplicados a estos mismos, considerando solo el 30% del alumnado de cada nivel entre 1° y 3° medio de estos establecimientos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad la inclusión ha sido foco de estudio desde el ámbito de la educación, ya que es desde esta área donde se debe comenzar a forjar una sociedad inclusiva y donde se evidencia con más énfasis la desigualdad.

Esta investigación busca conocer la percepción que tienen los componentes humanos sobre la inclusión educativa que se lleva a cabo en 5 establecimientos educativos de la región del Biobío, elemento importante a la hora de evaluar si hay una concordancia entre las prácticas que se exigen y la situación real que vivencian, si se fomentan o no las prácticas inclusivas y si las sienten parte activa de la comunidad educativa. En este caso el conocimiento de la percepción que tienen los encuestados acerca de la inclusión educativa no será a un nivel conceptual, sino a través de preguntas que indirectamente nos darán a conocer si hay realización de prácticas, políticas y culturas inclusivas dentro de los establecimientos. Por lo tanto, surge la interrogante:

- ¿Cómo perciben la educación inclusiva los directivos, docentes, asistentes de la educación y estudiantes de los establecimientos educacionales en la provincia de Concepción y Biobío, en cuanto a las dimensiones de políticas, prácticas y culturas inclusiva.

# OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

## **Objetivo General:**

Evaluar la percepción de directivos, docentes, asistentes de la educación y estudiantes de establecimientos de educación media de la provincia de Biobío y Concepción, en relación a la Inclusión Educativa y sus tres dimensiones: Políticas, Prácticas y Cultura Inclusivas, basadas en la “Guía para la Inclusión Educativa” (Booth y Ainscow, 2011).

## **Objetivos Específicos:**

Determinar la percepción de la Inclusión Educativa que poseen directivos, docentes, asistentes de la educación y estudiantes pertenecientes a establecimientos de educación media en la provincia de Biobío y Concepción, con respecto a las dimensiones de políticas, prácticas y cultura inclusiva.

Comparar las percepciones de directivos, docentes y asistentes de la educación en relación a las tres dimensiones de la Inclusión Educativa; Políticas, Prácticas y Cultura inclusiva con respecto a las variables género, rol que desempeña, rango de edad y la comuna en la que se ubica cada establecimiento educativo de la provincia de Concepción y Biobío.

Comparar las percepciones de los estudiantes en relación a las tres dimensiones de la Inclusión Educativa Políticas, Prácticas y Cultura inclusiva con respecto a las variables género, rol que desempeña, rango de edad y la comuna en la que se ubica cada establecimiento educativo de la provincia de Concepción y Biobío.

Identificar las preferencias y aspectos de cambio que manifiestan los encuestados, y que influyen en la construcción de una Inclusión Educativa en los establecimientos de educación media de la provincia de Concepción y Biobío.

# CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

*Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?”*

*Yadiar Julián*

Al comenzar hablar de educación inclusiva, es muy importante tener en claro que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948) afirma que “toda persona tiene derecho a la educación” (p.108), se considera parte esencial del desarrollo humano, sin considerar factores sociales, culturales, políticos o económicos de las personas.

La educación inclusiva según Susan Bray Stainback en el 2001 se define como:

El proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula. (p. 18)

La educación inclusiva rechaza cualquier forma de exclusión, eliminando cualquier barrera excluyente ya sea de tipo social, económica, cultural u otras, pero si busca potenciar la idea de participación y de buscar el aprendizaje de todos los estudiantes de manera igualitaria y equitativa, es un proyecto de amplio espectro que busca juntar a toda la comunidad educativa en una sola línea de actuación común. (Barrio de la Puente, 2008)

Se espera desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad para todos los centros educativos, dando la posibilidad de una sociedad inclusiva la cual

considere a todos los individuos parte de ella, donde se reconozcan y pueda participar cualquier miembro de la población.

A pesar de todos los avances, es un desafío muy grande, afirmar un acceso confiable y seguro a la educación para todos los niños y niñas que se encuentran en riesgo social o en deserción. Se concibe la educación inclusiva como un derecho humano con un sentido tanto educativo como social al tiempo que rechaza que los sistemas educativos tengan derecho sólo a ciertos tipos de niños. Por ello se pide que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas (Blanco, 2006).

Para lograr hablar de educación inclusiva se deben generar ciertas condiciones, tales como: reconocimiento de la educación como un derecho, educación de calidad para todos, reconocer la diversidad como un valor y que las instituciones educativas cambien su perspectiva de enseñanza.

## **1.1 Conceptos que aproximan a la educación inclusiva**

La diversidad hace referencia a las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Según Lluch y Salinas, 1996:

“Al hablar de diversidad escolar se hacía referencia casi exclusivamente a la capacidad para aprender, como elemento diferenciador entre unos alumnos y otros. El concepto de diversidad adquiere nuevas connotaciones, así, la nueva propuesta educativa presta atención a los factores de ritmos de aprendizajes, la motivación, el interés entre otros. Por lo tanto la diversidad se comprende como aquellas necesidades educativas que posee cada uno de los estudiantes en particular, tanto en los diferentes contextos sociales, culturales, entre otras; como en los diversos aprendizajes propuestos”. (p. 52)

Figura N° 1: Tipo de diversidad presente en la escuela inclusiva



Fuente: Valcarce, M. 2011, *De la escuela integradora a la escuela inclusiva*, p. 127.

La inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades. (UNESCO, 2005). De esta manera se busca beneficiar a todas las personas independientemente de sus características, sin excluir a nadie; se espera un acceso equitativo e igualitario para todos los agentes educativos, realizando los ajustes necesarios para que todos participen y se valora el aporte realizado por cada miembro.

El término integración generalmente se utiliza como sinónimo de inclusión, lo cual es incorrecto ya que se trata de dos conceptos completamente diferentes. Inclusión es un concepto mucho más amplio que integración, ya que el primero implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos sin discriminar sus condiciones ya sean personales, sociales, físicas, u otras. Mientras que la integración segrega dentro de la misma escuela, ya que los hace participar dentro del aula común pero aun así en variadas ocasiones puede ser derivado a aulas de recursos, lo cual crea una brecha y una diferencia entre los alumnos integrados y los que no. (Céspedes, et. al, 2013)

Así pues intentando esquematizar estas diferencias se propone la siguiente tabla para visualizar los principios que hay detrás de cada uno de estos conceptos.

*Tabla N° 1: Diferencia entre inclusión e integración*

<b>Tabla II: diferencia entre inclusión e integración</b>	
<b>INTEGRACIÓN</b>	<b>INCLUSIÓN</b>
“Se intenta dar respuesta educativa al alumnado con deficiencias, con discapacidades o con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria”	“Presupone aprender y vivir sin distinguir entre los que tienen deficiencia y los que no las tienen, para conseguir una adecuada educación”
“Incluir e integrar, a alguien o algún grupo, que anteriormente ha sido excluido, en la escuela”	“Nos remite a no dejar a nadie fuera de la vida escolar, ni educativa ni física ni socialmente”
“Plantea la necesidad de que las escuelas estén preparadas para acoger y educar al alumnado con diferencias”	“La escuela debe ser capaz de acoger y educar a todo el alumnado”
“Implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente.”	“En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos”
“Asume que las escuelas y aulas tradicionales son suficientes y todos los alumnos tienen que ajustarse a lo que se ha diseñado para la mayoría”	“Se centra en cómo construir un sistema que incluya y este estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno”

**Los principios y valores de la inclusión van más allá del marco de la integración**

*Fuente: Soriano, E. González, A. Zapato, R. (2010) Retos internacionales ante la interculturalidad. P. 395*

La tabla anterior explica las principales diferencias que existen entre integración e inclusión, haciendo énfasis en que la educación debe avanzar hacia una educación inclusiva, debido que esta última busca construir y crear un sistema que satisfaga las necesidades educativas de todo el estudiantado.

Barrio de la Puente en el año 2008 se refiere a inclusión o educación inclusiva como:

El modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él. (p. 14)

La inclusión busca y trata de crear una nueva forma de entender la educación en donde ser diferentes no sea un impedimento para un aprendizaje digno y de calidad, se debe considerar las características de todos los estudiantes, las secuencias didácticas, las formas de enseñanza, la organización del tiempo y el espacio y que estos se vean reflejados en el desarrollo escolar de los estudiantes.

La inclusión de todos los estudiantes en el aula de clases debe ser abordado por la comunidad educativa y no solo dejar que recaiga sobre los docentes ya que es una tarea que debe ser compartida. El profesorado necesita tener los apoyos necesarios para intentar cambiar su práctica, pues la clave no está en seguir poniendo el foco de la acción en el individuo, sino en un sistema que debe progresar en la línea de una profunda integración o de la escuela inclusiva (Carrión, 2001). Se debe entender que para poder lograr una escuela inclusiva corresponde estar conscientes que no es solo labor de los docentes crear prácticas que consideren a cada uno de los alumnos, sino de la comunidad educativa en conjunto debido a que se exigen significativas y profundas transformaciones en el sistema: tanto en las políticas y en la normativa educativa al interior del establecimiento, el financiamiento, las actitudes y prácticas docentes, la organización, los niveles de relación entre los distintos actores (directivos, docentes y estudiantes) debido a que se pretende construir un modelo educativo diferente al establecido, por tanto para poder crear una escuela inclusiva debemos considerar a todos los agentes involucrados y todas las instancias en las cuales se puede ver reflejada las diversas funciones de la escuela.

Para llegar a lograr una educación inclusiva se debe generar un cambio a nivel de sociedad, ya que se debe transformar a la escuela en una que diga sí a la diversidad, reconstruida con diferentes agentes educativos, con un currículo hecho



con y para todos, sin diferenciar género, etnias, religiones, capacidades ya sean intelectuales, físicas o sensoriales, la cultura, estados de salud, orientaciones sexuales entre otras. Y también se debe generar el cambio para que no exista desigualdad, se debe eliminar las diferencias ya sea de currículo, económicas, de estrato sociales y sobre todos eliminar las diferencias de oportunidades, porque para que una escuela sea inclusiva debe generar oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes por igual. (Infante et al, 2015)

Como indica Rojas en el año 2010 “Las escuelas inclusivas se caracterizan por buscar respuestas educativas ajustadas para cada uno de sus alumnos, no dan por sentado que atienden la diversidad. Se preocupan por elaborar programas de seguimiento y evaluar permanentemente el progreso de cada alumno” (p. 144).

Las acciones más claras de una escuela inclusiva se evidencian en sus gestiones, prácticas y el nivel de cultura, el cual debe estar orientado a la participación y a los aprendizajes de los estudiantes; colocando en énfasis aquellos estudiantes que por diversos motivos o circunstancias se encuentran en situaciones de alto riesgo, como es la vulnerabilidad social, emocional o física, los que no cuentan con los recursos económicos, entre otros. La educación inclusiva debe definirse dentro de un concepto más amplio que es la "Educación para todos" (EPT) es decir dejar de estar centrada en estudiantes que presentan necesidades educativas especiales que deben introducirse a un sistema educativo tradicional y poco flexible, si es que no inalterable, y enfocarse a la reestructuración de las escuelas según las necesidades de todos los alumnos. (Booth y Ainscow, 2016).

En cuanto a la participación de los estudiantes se apunta a brindar igualdad de oportunidades con las mismas condiciones en relación a las experiencias de aprendizajes que ofrece el establecimiento escolar, debe convivir y pertenecer a la comunidad, siendo reconocida por ésta como un agente activo; el aprendizaje se enfoca en una enseñanza igualitaria y equitativa para todos los estudiantes considerando las características de cada uno.

Según lo planteado por Carrión como se citó en Miñambres y Jové el año 2000, es que:

“El marco organizativo del centro debe ser coherente con sus proyectos institucionales. Lo que se hace en el centro no puede ir en contra de lo que se propone en las aulas, porque la acción ganará la partida a la teoría; es decir, el alumnado aprende de lo que hace y ve hacer, no de lo que se dice y oye. (p.51)

Las escuelas deben ser muy claras en lo que quiere proyectar como centro educativo, como esperan ellos ser visto por la comunidad; a través de los estudiantes egresados o de los que están aún insertos en los centros educativos; es en ellos donde se ven reflejadas sus acciones, políticas, culturas y las prácticas realizadas por los mismos.

Es muy importante contar con profesionales que sean conscientes de lo importante que es una establecimiento inclusivo, los cuales además sean críticos y reflexivos en cuanto al tema, que promuevan la participación, la colaboración, la creación, las actividades y que sean parte del proceso de formación como un guía para los estudiantes.

Según lo planteado por Sola en 1997 se citó en Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, es que:

Los docentes en su práctica profesional no solo deben dominar los contenidos que imparten sino, que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión educativa. En la medida que el profesor asuma esta doble responsabilidad, manifestará una actitud más positiva ante los estudiantes con distintas necesidades educativas. (P.54).

También se debe considerar que las aulas deben ser inclusivas en cuanto a su espacio, su distribución, atendiendo las necesidades de todo el alumnado.

Booth y Ainscow (como se citó en Duk y Murillo, 2011) plantean la inclusión como:

Un proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (p. 12)

Se debe considerar que la inclusión es un estado en evaluación continua, de evolución y movimiento posiblemente interminable. Por lo tanto, la educación inclusiva es un derecho que garantiza una constante evolución en todos los ámbitos, no es estática, por lo cual constantemente está en cambios favorables para el estudiantado y la comunidad educativa, lo cual debería garantizar prevenir la exclusión social-educativa.

Tal como lo señala Carrion en el año 2001 “educar en la diversidad no se basa, en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de currículo que facilite el aprendizaje de todos los alumnos/as en su diversidad (p. 25)

Se espera que sea el currículo el que se adapte a las necesidades de los estudiantes, y que no sean los estudiantes los que se deban adaptar a un currículo inflexible, ya que si bien el currículo es un piso equitativo, éste debe ser atingente a las necesidades y contextos de los estudiantes.

## **1.2 Guía para la inclusión educativa**

La guía para la inclusión educativa, ha sido adaptado en muchos países, con el fin de promover el desarrollo educativo de la inclusión en las escuelas, su enfoque define a la inclusión como la puesta en marcha de los valores; proponiendo para ello un nuevo marco para la inclusión educativa: valórico, se sustenta en la

creencia que para lograr una mayor inclusión educativa y gestión inclusiva dentro de los establecimientos es necesario partir por promover y desarrollar valores inclusivos en los directivos, docentes y en los estudiantes; de este modo traspasar dichos valores a la sociedad. Esto provocará a su vez que la inclusión sea una tarea de todos, compartida y espontánea, con iniciativa (acciones) en las personas (niños y adultos), generando un desarrollo inclusivo, el cual debe estar basado en valores inclusivos. (Booth y Ainscow, 2011).

Según lo que plantea Booth y Ainscow en el año 2011 “hacer lo correcto involucra acciones relativas a los valores. Relacionar tus acciones con tus valores puede ser el paso más práctico en el desarrollo de tu escuela.” (p.19)

Hay acciones que son fundamentales, la participación es la base de los aprendizajes en la educación e inclusión, ya que las personas lograrán vincular sus propias acciones a valores inclusivos y desarrollar iniciativas. Este punto de vista está ligado a principios que surgen desde los derechos: la participación democrática, la sociedad medioambiental, la ciudadanía globalizada, la promoción de la salud, la no violencia y la discriminación.

Como indica Booth y Ainscow en el 2011: “Las políticas tienen que ver cómo se gestiona la escuela y los planes para cambiarla; las prácticas se basan en lo que se enseña y aprende. La cultura refleja las relaciones, los valores y creencias profundamente arraigados”. (p. 21)

Las dimensiones consideradas en este texto son: las políticas, relacionadas con el cómo se gestiona la escuela, los planes que tiene en acción y por mejorar; las prácticas, relacionadas con lo que se enseña, cómo se enseña y aprende; por último la cultura, que está relacionada con el tipo de relaciones interpersonales, los valores, creencias arraigadas en las personas, es esencial considerarlas ya que son el pilar para sustentar el desarrollo, debido que la apreciación del otro y su valía proviene de las creencias y percepción que tenemos de un otro.

Es una tarea compleja cambiar una percepción ya inserta en la comunidad sobre generar una cultura inclusiva, valórica y no excluyente, ya que es necesario modificar los conceptos arraigados en el diario vivir de toda una comunidad; las personas en general tienen una acepción de inclusión como relativa a la participación de las

personas en condición de discapacidad o con algún déficit clasificado como necesidad educativa especial, expresándose también en las escuelas la inclusión como la aceptación de aquellos en condición de privación y pobreza, inclusión de las necesidades educativas especiales y la inclusión de los estudiantes con conductas disruptivas.

Es decir, que la inclusión es un término que debe incluir y debe hacer referencia a la totalidad de los estudiantes o entes en cuestión, en este caso en particular el objetivo de una educación de calidad debe estar destinada y pensada para un grupo heterogéneo de personas y no solamente teniendo en mente al momento de planificar a un grupo específico, tomándolo como el motivo de hacer una clase diferente.

En la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, estampan los dichos de Federico Mayor en año 1994, quien planteó que: La educación relativa a las necesidades especiales no puede progresar aisladamente, sino que debe formar parte de una estrategia de la educación y de las nuevas políticas sociales y económicas. Para ello es preciso revisar las políticas y las prácticas de todos los niveles de la educación desde el preescolar hasta el universitario.

A pesar de lo simple que pueda sonar un enfoque basado en valores, es complejo asimilar y comprenderlos, la filosofía ha estudiado esta área y clasificado, emociones y sentimientos, pero para el uso de esta guía se proponen una definición ejemplificadora de los valores en relación a la inclusión y la estructura o constructo social en la que se sustenta.

### **1.3 Valores inclusivos**

Los valores se encuentran intrínsecos en las dimensiones e indicadores presentes en cada uno de los cuestionarios, los cuales son los pilares para lograr mejoras, ya que invitan a reflexionar de forma personal en las barreras que impiden a los estudiantes el aprendizaje y la participación, que surgen cuando el niño interactúa con algún aspecto propio de la escuela, identificándolas para eliminarlas.

Tabla N° 2: Valores inclusivos

<b>Estructura</b>	<b>Relaciones</b>	<b>Espíritu</b>
Igualdad	Respeto a la diversidad	Alegría
Derechos	No violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza / optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sustentabilidad	Honestidad	
	Valor	

*Fuente: Booth, Ainscow, 2011, Guía para la inclusión educativa, p. 37.*

En la Tabla anterior se nombran algunos de los valores inclusivos que deben ser parte de un establecimiento inclusivo, pero es de suma importancia reconocer que esos pueden afectar las relaciones entre agentes del establecimiento dado que algunos de ellos tienen una conexión con lo espiritual.

Los valores inclusivos que proponen Booth y Ainscow, 2011 son: Estructura, igualdad, derechos, participación, comunidad, sustentabilidad, relaciones, respeto a la diversidad, no violencia, confianza, compasión, honestidad, valor, espíritu, alegría, amor, esperanza/optimismo y belleza. (p, 37)

La aspiración es que la escuela tome como referencia este baremos de valores y lo use para definir un marco valórico propio de su escuela con elementos definidos entre los integrantes de su comunidad educativa, ya que el marco valórico no está diseñado para ser aplicado como un programa o una intervención sino para generar el desarrollo integral de la escuela con el fin de a corto y largo plazo eliminar las barreras de la exclusión. Esta iniciativa no es completamente nueva, ya que se ha intentado desarrollar una mejora significativa en la inclusión a través de promover los valores anteriormente nombrados, reconociendo que una modificación en la cultura cambiaría las circunstancias sociales que producen la no inclusión y segregación de las personas. (Booth y Ainscow, 2011).

La cultura está vinculada con las legislaciones existentes a nivel país y de modo global, hay quienes creen que nuestras creencias como personas se ven reflejadas en las leyes que norman a la comunidad, según esta percepción la inclusión y las leyes sociales provendrían de un sentimiento humano. “La dignidad del ser

humano radica en su propia naturaleza. En efecto, la dignidad e igualdad del hombre con otros hombres no residen en una idea, sino en el corazón de lo individual y concreto, en las raíces de la sustancia de cada uno". (Rojas, 2010, p. 20). Estas palabras avalan la importancia de desarrollar los valores inclusivos, que vienen de la aceptación del otro, sin importar quién sea y cuáles sean sus características, aceptando que las diferencias no son aquellas características que nos separan, sino las que nos forman como una comunidad. Podemos meditar en el concepto de persona y por ende en los derechos y deberes que le corresponden como tal, reconocer al otro como una persona tan valiosa como uno mismo y como cualquier otro, da paso a acciones tan sencillas y generosas como la hospitalidad, ayudar a un anciano a cruzar la calle, hasta ceder el asiento en el bus; si comprendemos que todos somos humanos de valor y con valores, y que tenemos libertad para ser humanos, aplicaríamos el humanismo (integral) a nuestro modo de vida aceptando que todos somos diferentes y necesarios.

Cuando existe una diferencia entre lo que aceptamos por diversidad y la realidad que involucra, por ejemplo frente a una discapacidad el contexto se vuelve hostil, se aprecia como la sociedad se torna reticente en cuanto a aceptación y/o a compartir la estructura arquitectónica, ya que sale de la norma que considera como diversidad, anulando al otro que en estas condiciones ya no es reconocido como otro válido, se puede atribuir esto a que la falta de contacto y familiaridad con la discapacidad en cualquiera de sus formas ha generado que las definiciones de discapacidad tampoco ayuden, ya que dan énfasis al déficit del otro, alejando la inclusión de estas personas.

Se busca la igualdad de condiciones para todos los estudiantes, previendo que sea el entorno quien se adecue a las necesidades educativas que éstos presentan y no lo contrario. "Para la inclusión lo más importante es poner los valores inclusivos en acción" (Booth y Ainscow, 2011, p.36)

Un correcto planteamiento ayudaría, pero solo sería aceptado y corroborado por medio de conocer mediante el contacto y relación de quienes en su temor a ser discriminados optan por no salir y dejar de lado su derecho a la participación. Es una tarea ardua cambiar las concepciones arraigadas en la mente de una población,

podría ser que el inicio de la segregación y reticencia a compartir y participar junto a personas en situación de discapacidad e inclusión sea el énfasis y permanencia a través del tiempo que deben estar en el enfoque, es sorprendente, afecta la dignidad y la percepción del resto.

Rojas en el año 2010 plantea la necesidad de reflexionar en lo que llama una aproximación ético–jurídica; si las leyes sociales sensibilizan a la población, propone que es necesario anteponer la dignidad sobre las facultades de las personas, apela a la justicia social y a que sea responsabilidad del estado implementar políticas públicas que involucren a la sociedad misma y a las instituciones que son parte de ésta.

“La justicia social debe orientar su práctica hacia la universalidad, de tal manera que alcance a las personas en situación de discapacidad, eliminando el nefasto vicio de tratar la discapacidad en el campo privado, con lo que podría condicionar su desarrollo pleno”... (Rojas, 2010, p. 25)

Es necesario instar a la participación de una vida común con todos, “nadie se realiza por sí solo, en vacío” (Rojas, 2010, p.25) como bien lo dice la frase nadie puede realizarse solo, todos necesitamos de los demás en más de una forma. Se está de acuerdo en que ha evolucionado la inclusión proponiendo conceptos menos denigradores y las personas en situación de discapacidad son personas de derecho, pero aún faltan muchas mejoras sobre todo en cuanto a la participación, ya que aún no hay una homogeneidad en su modo de vivir y pensar.

Tema similar al de esta investigación se trata en la tesis de un estudiante ecuatorial que observó, problemas similares en los aspectos inclusivos, y que al igual que en nuestro contexto nacional, las mismas escuelas son elementos segregadores, ya que acentúan y resaltan las situaciones de desventajas en que algunos estudiantes llegan a las escuelas, algo que no debería suceder razón por la que se adhiere a la creencia que es necesario evaluar la gestión inclusiva que se lleva a cabo dentro de los establecimientos.



“Los cambios en la sociedad afectan a las escuelas, por lo que la inclusión, deberá aceptar las diversidades las que deben ser materia de estudio de la educación y de las escuelas, por ejemplo, los movimientos de población, cambios económicos, el aumento de las necesidades educativas de los estudiantes, por lo tanto la gestión inclusiva de las escuelas es una tarea que no cesa. (Gómez, 2012, p. 22)

Una sociedad equitativa es esencial para una sociedad de paz basada en el respeto y valoración del otro. De ahí la necesidad de conocer las situaciones actuales y desarrollar mejoras por parte del estado y de las mismas instituciones a cargo de la educación que deben ocuparse de crear climas educativos no excluyentes, y concuerda con la idea planteada por los autores de rampas y barreras de que se comenzó por definir la discapacidad por un enfoque clínico, que realza las diferencias y déficit de las personas en condición de discapacidad, definiéndolas como personas que no se encuentran en un estado de salud óptima, generando como principal consecuencia el ubicar a los estudiantes dentro de un déficit que debe ser atendido alejado del resto de los estudiantes, abriendo escuelas especiales con estudiantes que no tienen cabida dentro de un sistema regular.

“En una escuela para todos se tiene que atender a la diversidad en la que encontramos niños/as discapacitados, niños/as bien dotados, niños/as que viven en las calles y que trabajan, en este contexto todos estos niños presentan necesidades educativas”. (Jiménez, 2003, p.5)

Esto no niega la necesidad de que se presenten estrategias no convencionales a los estudiantes, sino de estas necesidades de apoyo deben ser resueltas en las escuelas regulares en igualdad de condición y de participación que sus pares ya que la educación es un derecho reconocido mundialmente que debe manifestarse en una educación equitativa en condiciones y calidad.

## 1.4 Evolución de la educación en Chile

La educación como se manifiesta hoy en día, con todas las interrogantes, principios y metas, es muy diferente a cómo era en sus inicios; la educación formal (académica) o un sistema educativo se desarrolla en contacto con otras personas que ya fueron educadas antes, por lo que el inicio del sistema educativo como lo conocemos se genera en la época de la colonia, pero durante este periodo no tuvo grandes avances ya que eran escasas escuelas o algunos seminarios, a cargo de las iglesias o cabildos.

A comienzos del siglo XIX bajo la influencia del movimiento de la Ilustración, se fundaron en Chile las universidades de San Felipe y otros Centros, a comienzos de la época de la Independencia se creó el Instituto Nacional, que entregaba educación secundaria y superior para la elite estado que se estaba formando en el periodo.

Como plantean Núñez, Contardo y Castillo en 1993 en el apartado de evolución histórica del sistema educativo, “La Constitución de 1833 - que regiría hasta 1925 - reconoció la libertad de enseñanza y, al mismo tiempo, asignó al Estado una fuerte responsabilidad en el desarrollo y súper vigilancia de la educación nacional”. (p, 2)

En el año 1842 se creó la Universidad de Chile, la primera Universidad pública del país, en este mismo año se fundó la primera escuela normal, para la segunda mitad del siglo XIX ya se constituía el sistema nacional de educación, marcada por la creación de la primera ley de instrucción primaria dictada en 1860 y era responsabilidad del estado y la influencia del sistema educativo francés, todo lo relativo a la educación y tenía una organización centralizada, los principales organismos a cargo de la educación eran las universidades y los liceos. En el año 1842 se contabilizaban 2000 estudiantes y para el año 1908 ya eran 7190.

A pesar de que las escuelas públicas siempre permanecieron como instituciones laicas, la iglesia católica siempre tuvo gran influencia sobre éstas, demandando del estado que mantuviera a las escuelas. Gracias a que las escuelas estaban bajo la preocupación y mantención del estado, durante este periodo tuvieron una notoria expansión.

Desde los años 80 hubo un cambio de influencias en el sistema educativo que en un principio fue francés y luego era alemán; otro cambio importante fue la separación de la iglesia y el estado, pero se mantuvo el principio de libertad de la enseñanza y que el deber de mantener y encargarse de ella era del estado.

A fines de los años 20 se reorganizó el sistema educativo chileno con la creación del ministerio de educación, reafirmando el carácter centralizado de la educación y se aumentó la cautela con que se supervisaba el funcionamiento de las escuelas.

El sistema educativo fue modificando y actualizándose, para lograr centrarse cada vez más en la participación del estudiante; para los años 70 se habían aprobado numerosas reformas y aumentados las instituciones de educación pública primaria, secundaria y superior.

Los años posteriores en especial 1950 a 1990 fueron caracterizados por el aumento de la cobertura del sistema educativo y una diversificación de instituciones y programas, los niveles educativos ahora alcanzaban del pre básico a la educación superior.

En todo el proceso de evolución de la educación chilena, otro cambio que se transforma en un hito es el realizado durante el régimen del general Augusto Pinochet, que cambia la administración de la educación, que estaba en manos del estado, a las municipalidades, proceso conocido como la municipalización de la educación y no solo esto, sino que cambia el carácter de la educación.

Según lo planteado en el artículo Evaluación histórica del sistema educativo de Núñez, Contardo y Castillo en el año 1993, se refieren a que:

El régimen encabezado por el general Pinochet, en sus primeros años, en los aspectos propiamente educacionales se limitó a repudiar fuertemente el contenido de la ENU y a revisar los programas de la reforma de 1965, depurándolos de todo aspecto que tuviera un sentido “conflictivo” o “político partidista”.

El quehacer pedagógico debía inspirarse en los principios del humanismo cristiano nacionalista que había adoptado la Junta Militar de Gobierno (28). Se re-legitimaron aspectos de la educación tradicional como la disciplina,

la autoridad del docente y del texto, altas exigencias de rendimiento, exámenes, etc. (p. 2-3)

En el último periodo del régimen militar de marzo de 1990, se aprobó además la ley orgánica constitucional de enseñanza, que aprobaba objetivos por ciclo educativo, y tuvo por objeto fijar los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media, además de regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento

Desde los años 60 el principal conflicto a nivel internacional y nacional en lo que implica al sistema educativo ha sido el enigma del cómo mejorar las prácticas, políticas y principios para una educación de calidad e igualdad para con cada uno de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran inmersos en el sistema educativo, es por ello que hace algún tiempo se ha hecho hincapié en la problemática de la educación. (Núñez, Contardo y Castillo, 1993).

## **1.5 Leyes del sistema educativo chileno**

Dentro de este rubro (educación) los protagonistas son las niñas, niños y jóvenes en condición de discapacidad, el tema se centra en la igualdad y la equidad de oportunidades que presentan estas personas. Los cambios hacia una ética que contemple la diversidad y su riqueza han sido continuos en los últimos cincuenta años, incrementándose notablemente desde la década de los ochenta. En cuanto a documentos vinculantes -por su importancia jurídica- se destaca la Declaración universal de Derechos humanos de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1948) en donde, en el artículo 26 menciona:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos,

y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (p.6)

Esta declaración establece que la educación ha de ser para cada uno de las personas, sin dar lugar a discriminaciones ya de sean de tipo culturales, religiosas, étnicas, etc. Luego, esto se reafirma por el Fondo Para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF, 2006) en el artículo 28 de la convención sobre los derechos del niño:

“1. Los estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que ese derecho se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades, deberán en particular:

a) Implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

b) Fomentar el desarrollo de las diferentes formas de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, haciendo que esté disponible y sea accesible para cada niño, adoptando las medidas apropiadas tales como la gratuidad de la educación y ofreciendo asistencia financiera en caso de necesidad.”

“e) Tomar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar...”

3. Los estados partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, contribuyendo particularmente a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y a facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.” (p.22)

Estas menciones constituyen una potente declaración de propósito, donde se realiza la importancia de la educación, en cada uno de los países, para cada uno de los niños y niñas, además de ello, el estado ha de asegurar que sea llevado a cabo este derecho de cada persona, de forma gratuita y obligatoria. Debido a ello se debe de

tener en cuenta a toda la población y más aún, en aquella población que se encuentra en deserción escolar, la cual constituye un mayor desafío para el país.

Y por lo mencionado anteriormente, es que se realizó un seguimiento a la Convención por parte de un movimiento que busca hacer una realidad el derecho a la educación de los niños y niñas. Este es el movimiento de Educación para Todos (EPT), que puede ser una realidad, específicamente, a través del impulso de la educación inclusiva.

El movimiento de Educación para Todos (EPT) se preocupa, tal como sugiere su nombre, de asegurar el acceso a una educación básica para todos. Se lanzó en 1990, durante la *Conferencia Mundial sobre Educación*, y culminó con la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* Jomtien.

El trabajo de análisis de esta Conferencia permitió diagnosticar tres problemas fundamentales como se menciona en el Temario abierto sobre la educación inclusiva propuesto por Rosa Blanco en el año 2004:

- Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación.
- La educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía.
- Ciertos grupos marginales, personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación. (p, 17-18).

Esto no podía lograrse manteniendo las políticas que, de partida, habían creado esta situación inadecuada. La conferencia de Jomtien concluyó, entonces, extender las oportunidades básicas para todos los alumnos era una cuestión de derecho, esto queda señalado por la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990)

Requiere más que un nuevo compromiso con la educación tal como existe hoy. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los actuales niveles de recursos, de las estructuras institucionales, del currículo, y de los sistemas convencionales de enseñanza, y al mismo tiempo construir sobre lo mejor de las prácticas actuales.( artículo 2.1)

La Declaración de Jomtiem de 1990 continúa planteando (artículo 2.2) los principales componentes de esta “visión ampliada”:

- universalizar su acceso a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, y promoviendo la equidad – por ejemplo, asegurando que las niñas y mujeres así como otros grupos sub-representados tengan acceso a la educación básica;
- centrarse en la adquisición y resultados de aprendizaje, más que en la mera cobertura
- ampliar los medios y el ámbito de la educación básica – en parte, asegurando la disponibilidad de la educación primaria universal, pero también haciendo un llamado a las familias, comunidades, programas de cuidado de la primera infancia y de alfabetización, programas de educación no formal, bibliotecas, medios de comunicación y a un amplio rango de sistemas alternativos para impartirla;
- mejorar el entorno de aprendizaje – asegurando que los alumnos reciban la nutrición necesaria, los cuidados de salud y el apoyo físico y emocional que necesitan para beneficiarse de la educación. (p. 18)

Frente a lo planteado se desprende que la educación no sólo debe estar disponible para un porcentaje de niños, niñas, jóvenes, sino más bien ha de ser accesible para cada uno, además de ello se ha de encontrar las barreras e impedimentos a los cuales estos grupos que no puedan acceder a una educación

inclusiva y de calidad. Frente a estas problemáticas debemos hacernos responsables en identificar y reconocer los recursos disponibles a nivel nacional como de comunidad y ponernos en movimiento para superar dichas barreras.

Años más tarde se ha de tratar con mayor ímpetu la educación inclusiva, la cual fue dada por la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994.

“Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de la política necesarios para promover un enfoque de la educación inclusiva, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.” (p. 22)

El principal objetivo como se menciona anteriormente es, mejorar la educación para todos, esto quiere decir que no exista segregación a ningún niño, niña o jóvenes pese a la diferencias que presentan, ya que cada ser humano por naturaleza propia es diferente a otro. Y es por ello que se hace de gran necesidad crear políticas necesarias para promover la educación inclusiva, no solo dentro de un establecimiento, aula, sino por el contrario como comunidad hacernos responsables de que sea un derecho para cada persona. La UNESCO en el marco de acción para las necesidades educativas plantea que:

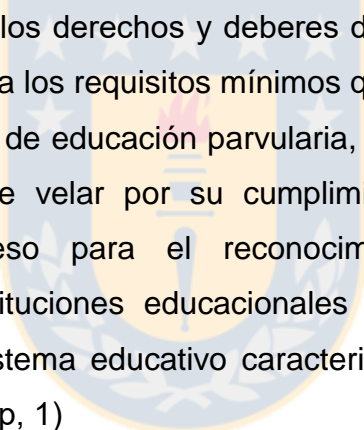
Acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas”. (Declaración de



Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales, p.20)

Si bien es cierto el desarrollo de las escuelas inclusivas representa un gran desafío en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), éste plantea que las escuelas con un sistema de inclusión representan un medio para combatir la discriminación.

La educación es un derecho universal, por lo que es cautelada por leyes que regulan su funcionamiento, para que se haga efectiva a lo largo de todo el país. Éstas cumplen las funciones de establecer los parámetros bajo los cuales se regirá la educación. Entre ella podemos encontrar la ley n° 20.370, la Ley general de educación (LGE), donde el Ministerio de Educación (MINEDUC) afirma en el artículo n°1 que:



“La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio”. (p, 1)

Se debe tener presente que el país está experimentando un proceso de reflexión y cambio profundo en el que la educación se considera un derecho social que debe ser garantizado a todas las personas en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación. Hoy en día se ha centrado el debate en la inclusión, en todas sus formas, como un elemento esencial para construir una sociedad más justa, solidaria, y democrática, que se enriquezca con la diversidad, y construya caminos de desarrollo participativos y de bien común.

Si bien, la política de descentralización y transformación curricular que se está implementando en el marco de la Reforma Educativa, valora y reconoce las necesidades de dar respuestas educativas diferenciadas y ajustadas a las distintas

realidades que viven los estudiantes a través de contenidos relevantes, pertinentes y significativos para todo el alumnado, queda mucho por recorrer para que las escuelas puedan desprenderse de las prácticas centradas en aquél “alumno promedio”, (inexistente) dejando sin respuestas educativas a un gran número de niños , niñas y jóvenes que por diversas razones no logra acceder ni progresar en los aprendizajes escolares. (Blanco, 1999)

Nuestro país ha suscrito y ratificado la Convención sobre Derechos de Personas con discapacidad que obliga a los Estados parte a promover y asegurar el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad. En lo que se refiere a la educación, la Convención establece en su artículo 24 el derecho de las personas en situación de discapacidad a acceder a una educación inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vive. Con ello nace en la Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, el 10 de febrero del año 2010.

En el Artículo n° 1 de la ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, su objetivo es:

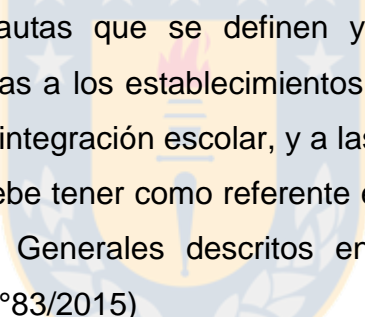
Asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad. (p.1)

La inclusión, por tanto, es una dimensión esencial del derecho a la educación, cuya principal finalidad es ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, identificando y minimizando las barreras que limitan el acceso, progreso participación, aprendizaje y desarrollo integral de todas las personas.

“ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la

desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales” (Blanco R.1999)

Como se menciona anteriormente cada niño, niña y joven debe tener una educación diversificada y comprensiva, es por ello que es necesario implementar y modificar ciertos aspectos de las leyes y decretos; ante esta situación, el año 2015 se crea el decreto N° 83, el cual Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Este decreto tiene como finalidad implementar adecuaciones al currículo para que sea flexible y accesible para cada uno de los estudiantes y a su vez, mejorar la calidad y equidad de educación para cada uno de los agentes inmersos en el sistema.



Las disposiciones y pautas que se definen y desarrollan en este documento están dirigidas a los establecimientos de educación común, con o sin programas de integración escolar, y a las escuelas especiales. Para su aplicación se debe tener como referente el currículum nacional, esto es, los Objetivos Generales descritos en la Ley General de Educación... (Decreto N°83/2015)

Un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente. La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla. Los currículos tradicionales se han centrado en el desarrollo de capacidades de tipo cognoscitivo y contenidos de tipo conceptual, en detrimento de otro tipo de capacidades y de contenidos que también son esenciales para el desarrollo integral y la inserción en la sociedad. (Blanco, 1999)

Con el fin de regular la admisión de los estudiantes y las estudiantes se crea la ley de inclusión escolar 20.845, que elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aportes del estado. Dicha ley declara que:

“A partir del 1 de marzo del 2016, todos los miembros de la comunidad educativa tienen el derecho de acceder al sistema educativo sin restricciones y sin ser discriminados, esta ley en sí, regula las normas de protección de los estudiantes. Si bien, incluir a todos los alumnos en el sistema educativo y lograr que aprendan lo máximo posible es una tarea compleja, pero no por ello hay que renunciar a este objetivo. Actualmente existe un consenso mundial en relación con los principios y filosofía de la integración y de la inclusión educativa, razón por la cual el debate se centra ahora en analizar las condiciones y estrategias que facilitan su puesta en práctica.”. (Ley N°20.845, 2015)

Para finalizar este apartado conviene aclarar un último aspecto: ¿qué alumnos se pueden integrar? Incluso personas que están a favor de la integración piensan que ésta sólo es posible para determinados alumnos. Creo que la pregunta debería ser a la inversa: ¿qué escuelas pueden integrar? Cualquier alumno se puede integrar, pero no todas las escuelas tienen una actitud favorable o las condiciones necesarias. De hecho, hay escuelas comunes que son capaces de dar respuesta a niños gravemente afectados, y otras en cambio no responden a niños con altas capacidades

## **1.6 Sistema educativo chileno**

El sistema educativo en Chile se organiza y gestiona en relación a las leyes antes mencionadas y su funcionamiento y gestiones son articulados por el Ministerio de Educación.

Cabe destacar que la Educación en Chile está en periodos de grandes cambios y etapas de transición, a nivel general en lo administrativo y financiero y en forma particular de cada establecimiento en su visión y misión.

El Ministerio de Educación presenta la estructura del sistema educacional chileno en cuatro niveles. Dichos niveles conforman la estructura gruesa del sistema, la que fue señalada en 1965 en el Decreto 27.52 del 7 de Diciembre, y son los que se

detallan: Educación Preescolar o Parvularia, Educación General Básica, Educación Media y Educación Superior.

Los niveles mencionados, exceptuando el nivel Preescolar, aparecen a su vez en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, promulgada en Marzo de 1990. Actualmente han sido enriquecidas y modificadas con el fin de seguir la meta que busca conseguir una educación de calidad y equitativa para todos.

La Educación Parvularia constituye el 7,5% de la matrícula total del sistema escolar; la Educación Especial el 3,4%; la Educación General Básica el 42,5; la Educación Media el 22,4%; y el 24,2% la Educación Superior. (Instituto Nacional de Estadísticas –Chile. (2013). Compendio Estadístico 2013).

En la siguiente tabla serán comentados brevemente los niveles y sus principales características; según Núñez, Contardo y Castillo en el informe Sistemas Educativos Nacionales publicado en el año 1993.

Tabla N° 3: Caracterización de niveles educativos en Chile

<b>Educación Preescolar o Parvularia (EP)</b>	<b>Educación General o Básica (EGB)</b>	<b>Educación Media (EM)</b>	<b>Educación Superior (ES)</b>
Este nivel no es obligatorio, y recibe niños (as) entre 0-5 años. Presenta tres niveles: - <i>Sala-Cuna</i> . Recibe a los niños(as) de 0 a 2 años - <i>Nivel Medio</i> . Se ocupa de los niños que tienen entre 2 y 4 años de edad. - <i>Nivel Transición</i> . Recibe los niños de	Destinada a niños y adultos, y por mandato constitucional es obligatoria (Ley N° 3.654, 26 de agosto de 1920)  La EGB está dividida en dos ciclos.  El primero comprende los años 1° a 4°; el segundo,	La EM de Jóvenes es obligatoria y tiene una duración de 4 años; la edad límite para el acceso es de 18 años. Está compuesta por dos modalidades:  - La EM Humanístico Científica: Se divide en dos ciclos (1° y 2°; 3° y 4°), y comprende	El acceso a este nivel tiene como requisito mínimo estar en posesión de la Licencia de Educación Media, obtenida en cualquiera de las modalidades en que se ofrece, además de rendir con éxito las pruebas de selección de las instituciones

<p>4 a 6 años. Se divide en dos subgrupos: Primer Nivel de Transición y Segundo Nivel de Transición, que forma a los niños de 4-5 y 5-6 años respectivamente. Para acceder a cada uno de los niveles y subniveles, los niños(as) deben haber cumplido la edad límite inferior al 31 de Marzo del año correspondiente.</p>	<p>5° a 8°, éste a su vez dividido en dos sub-ciclos: 5°-6° y 7°-8°.</p> <p>Además existe la EGB de adultos: Comprende 3 años de estudios, cada uno correspondiente a un nivel.</p>	<p>asignaturas que constituyen una enseñanza de carácter general.</p> <p>- La EM Técnico Profesional: Posee 34 especialidades y algunas de las especialidades ofrecen menciones (17 en total). Esto implica un tronco común de competencias a ser desarrollado durante el primer año de la especialidad, y otras competencias diferenciadas para cada mención, en el segundo año.</p> <p>Además existe la EM de Adultos, al igual que la EM de está compuesta por las mismas modalidades. Puede ser cumplida en 2 o 4 años.</p>	<p>También se considera el promedio general de calificaciones obtenido durante la Educación Media.</p> <p>Existen tres tipos de instituciones de Educación Superior que el Estado reconoce: Universidades, Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT).</p> <p>Los establecimientos de educación superior oficiales otorgarán títulos técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos según corresponda. Los centros de formación técnica sólo podrán otorgar el título de técnico de nivel superior.</p>
---	---	---	--

Fuente: Elaboración propia

La ley general de educación N° 20370 promulgada en el año 2009 establece que la educación especial funciona de forma transversal a todos los niveles educativos:

Desarrollada fundamentalmente en el nivel de Educación General Básica. La cual define el Ministerio de Educación como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales (NEE), de manera que accedan, participen y progresen en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades. (Ministerio de Educación. (p.8)

Anexo a los niveles que se están mencionando, existe de igual forma la Nivelación de Estudios Básicos y Medios - Modalidad Flexible, impartidos por entidades (organismos públicos o privados) debidamente seleccionadas y autorizadas por el Ministerio de Educación, tales como establecimientos educacionales, organismos técnicos de capacitación, organismos no gubernamentales, municipios, fundaciones, corporaciones, instituciones de educación superior, entre otras, esta modalidad de estudios está dirigido a personas jóvenes y adultas mayores de 18 años, que no han iniciado o no han completado la Enseñanza Básica o Media, y que por distintos motivos: trabajo, salud, cuidado de familiares, u otros, cuentan con poco tiempo para asistir a clases. Consiste en una modalidad educativa gratuita, de carácter flexible semi-presencial; se caracteriza por ajustarse a las necesidades de los estudiantes.

Se ampliará la información sobre la modalidad de Enseñanza Media ya que la investigación se basa en estudiantes que cursan este nivel. La Ley General de Educación define que:

Es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad. (p.7)

Es decir, que presenta la enseñanza media como la etapa previa a la integración total a la sociedad y afirma que el Estado, por intermedio del Ministerio de Educación, velará por el cumplimiento de los objetivos generales de la enseñanza media regular y, a través del Ministerio de Defensa, por la observancia de los requisitos específicos mínimos de egreso que determine la reglamentación institucional respectiva.

Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares. La formación diferenciada humanista-científica está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes. La formación diferenciada técnico profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos. La formación diferenciada artística está orientada a la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso en las diferentes áreas artísticas de interés de los alumnos. Dicha enseñanza habilita, por otra parte, al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo.

Para todos los niveles mencionados fueron elaboradas las bases curriculares con excepción de la educación superior, los cuales son un instrumento diseñado por el Ministerio de Educación con el fin de lograr una buena enseñanza y que ésta sea igual para todos los estudiantes del país en cuanto a conocimientos básico.

Define objetivos de aprendizaje mínimos obligatorios por asignatura y para cada nivel, con el fin de proporcionar un piso equitativo de objetivos de aprendizaje que integra contenidos, habilidades y actitudes que se espera que todos los estudiantes aprendan y que se consideran relevantes, y fundamentales para un desarrollo integral, además de necesarios para que sean la base de una educación superior.



Además de esto, las bases son un referente para que las escuelas puedan crear sus propios planes para el año o semestre y las flexibilicen según el contexto y las necesidades derivadas del contexto propio de los estudiantes.

La Ley N°20.370 General de Educación (LGE), denomina “Bases Curriculares” al conjunto de Objetivos de Aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) coherentes con los objetivos generales establecidos en dicha ley por ciclo o por año para los niveles de educación parvularia, básica y media.

## **1.7 Inclusión en el sistema educativo**

Los objetivos presentados por las bases pretenden, además de ser piso equitativo de conocimientos mínimos obligatorios que se espera que los estudiantes aprendan, el lograr un desarrollo de seres integrales e integradores, esto último se refleja en algunos de los objetivos fundamentales, en la mayoría de los objetivos personales transversales y en el total de las actitudes. (UNESCO, 2004)

En el caso de las bases curriculares para la enseñanza media se distinguen con claridad, los objetivos que apuntan al desarrollo de la inclusión, en el área del lenguaje y la comunicación se expresa en objetivos que buscan el desarrollo de la comunicación efectiva, expresándose de forma adecuada al contexto, respetando las cualidades de los interlocutores y respetando los diferentes puntos de vista u opiniones que se tiene acerca de un tema o que surgen en una situaciones comunicativa corriente de la vida diaria, desarrollar habilidades para el dialogo, para que los estudiantes aprendan a expresarse asertivamente, a emitir opiniones sin pasar a llevar a otros y a escuchar a sus interlocutores respetando sus opiniones. Que lean y disfruten obras literarias aumentando su conocimiento del mundo, contrastando realidades propias y ajenas, manteniendo una actitud crítica frente a todo tipo de situaciones. (Ministerio de educación, 2011) (Planes y programas de estudio lenguaje y comunicación 1º, 2º y 3º medio)

Además de esto desarrollar actitudes que alimenten su formación personal, como valorar la diversidad, las diferentes perspectivas acerca de un mismo tema y fortalecer su autoconocimiento, autoestima y la confianza en sí mismos y sus

capacidades. (Ministerio de educación, 2011) (Planes y programas de estudio lenguaje y comunicación 1º, 2º y 3º medio)

Los objetivos fundamentales y transversales buscan además proporcionar un desarrollo valórico en los estudiantes, enriqueciendo el currículo para que dé respuesta a las necesidades atinentes y actuales, formando sujetos no solo integrales, sino que conozcan y practiquen derechos y deberes propios de la sociedad.

En los referidos al área de la matemática, se refleja la búsqueda de la integridad personal, en que los objetivos buscan el desarrollo de la capacidad de comprender el mundo que los rodea, la realidad, analizar problemas para encontrar soluciones adecuadas, así como comprender y valorar la persistencia como un factor necesario. (Ministerio de educación, 2011) (Planes y programas de estudio matemática 1º, 2º y 3º medio)

Aunque en todas las asignaturas se vinculan los objetivos con el desarrollo de la inclusión, en la asignatura que más se explicitan es en lenguaje y comunicación, también en ciencias sociales, áreas en que los objetivos apuntan a desarrollar estudiantes con conciencia, conocimiento y crítica social, personas que valoren la democracia, la conciencia cívica y los derechos, así como la comprensión y aceptación de la diversidad a través del aprendizaje de las diferentes realidades, las distintas culturas y en comparación con su propio contexto. (Ministerio de educación, 2011) (Planes y programas de estudio Historia Geografía y Ciencias Sociales 1º, 2º y 3º medio)

# **CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO Y DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO**

## **2.1 ENFOQUE DEL ESTUDIO**

### **2.1.1 Tipo de diseño de investigación**

El siguiente proyecto se encuentra situado en un enfoque cuantitativo, busca conocer la percepción de los recursos humanos de los establecimientos seleccionados, agrupados en directivos, docentes, asistentes de la educación y estudiantes en cuanto a la inclusión educativa, a través de los resultados que arrojen los cuestionarios aplicados, estos serán organizados en gráficos de porcentajes, por lo que se realizará un análisis cuantitativo.

El tipo de investigación utilizada en este proyecto es de carácter descriptivo debido a que tiene como propósito evaluar la gestión inclusiva tanto en las políticas, prácticas y culturas de los establecimientos, según la visión y percepción de los directivos, docentes y estudiantes de los mismos.

Según lo planteado por Danhke, (1989) como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, en el año 2003:

“el propósito del investigador consiste en describir situaciones, eventos y hechos. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupo, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis. Miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar”. (p.117)

El diseño utilizado en el proyecto es de tipo no experimental ya que no se intervino ninguna de las variables de manera intencional, solo se observó y se midieron en su contexto natural para luego ser analizadas y medidas según los criterios establecidos.

Según lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista en el año 2003, el diseño no experimental:

“Trata de investigación donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. De hecho no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos se observan en su ambiente natural” (p. 267)

El diseño no experimental de esta investigación se categoriza en transversal o transaccional, ya que se recolectaron los datos sólo al inicio de la investigación, durante el segundo semestre del año 2015. Posteriormente se realizó un análisis descriptivo de los datos arrojados por los cuestionarios 1 y 3, que se encuentran en la 3° Edición de la “Guía para la Inclusión Educativa” de la traducción y adaptación de: Yolanda Muñoz Martínez e Ignacio Figueroa Céspedes, el cual fue aplicado a los directivos, docentes, asistentes de la educación y al 30 % de los estudiantes de 1° a 3° medio.

### **2.1.2 Población y muestra**

La población del proyecto de investigación está compuesta por: directivos, docentes, asistentes de la educación y estudiantes de diferentes establecimientos educativos de las provincias de Concepción y Biobío, los cuales son:

- Establecimiento 1
- Establecimiento 2
- Establecimiento 3

- Establecimiento 4
- Establecimiento 5

La muestra consta de 906 individuos, los cuales se distribuyen de la siguiente forma:

*Tabla N° 4: Distribución de encuestados por establecimiento*

<b>Establecimiento</b>	<b>N° de Docentes, Directivos y Asistentes de la Educación.</b>	<b>Estudiantes (1°, 2° y 3° medio)</b>	<b>Total</b>
<b>Establecimiento 1</b>	24	133	157
<b>Establecimiento 2</b>	38	69	107
<b>Establecimiento 3</b>	25	68	93
<b>Establecimiento 4</b>	28	138	166
<b>Establecimiento 5</b>	33	350	383
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>758</b>	<b>906</b>

*Fuente: Elaboración propia*

A los encuestados de dichos establecimientos educativos se le aplicaron los cuestionarios 1 y 3, de 3° Edición de la “Guía para la Inclusión Educativa” de Tony Booth y Mel Ainscow del año 2011, que buscan evaluar la percepción de la inclusión educativa en cuanto a sus políticas, prácticas y culturas educativas.

. El muestreo es de tipo no probabilístico por cuota, en los cuales se encuestó a la totalidad de docentes, directivos, asistentes de la educación; y al 30% del estudiantado perteneciente a 1°, 2° y 3° medio de los establecimientos educativos que fueron escogidos sin un criterio en particular.

## 2.2 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA NORMATIVA

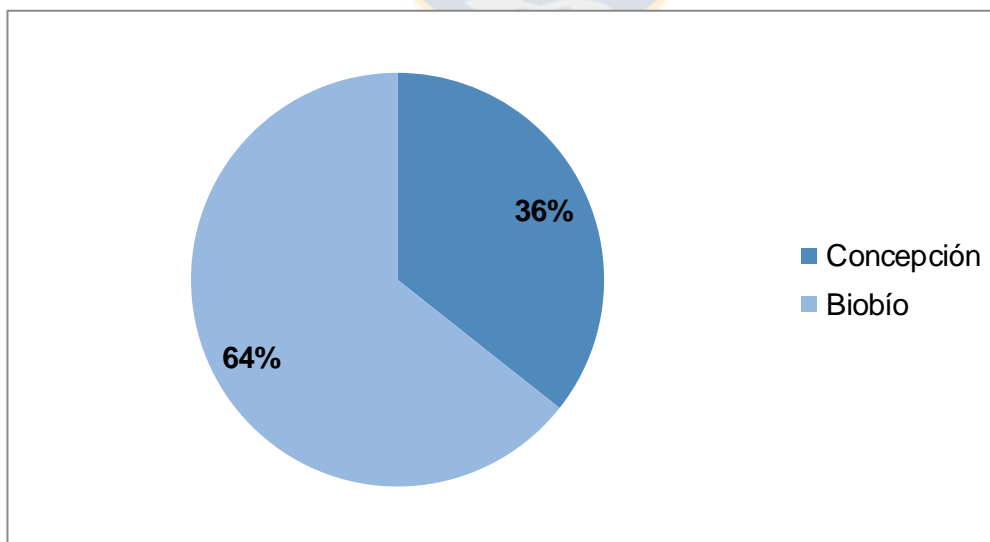
### 2.2.1 Evaluadores

La aplicación de los cuestionarios 1: Indicadores aplicado a docentes, directivos y asistentes de la educación y cuestionario 3: mi escuela aplicado a los estudiantes, de la tercera edición de la guía para la inclusión educativa elaborada por Ainscow y Booth en el año 2011, estuvo a cargo de un grupo de 5 estudiantes tesistas de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, a quienes se le asignaron 5 establecimientos educativos de provincias de la región del Biobío.

### 2.2.2 Provincias

La aplicación de estos cuestionarios se llevó a cabo dentro de las Provincias de Concepción (36,0% de los encuestados) y Biobío (64,0% de los encuestados), se consideró el total de la muestra tanto de docentes, directivos, asistentes de la educación y estudiantes, se puede observar su distribución dentro de la siguiente figura N° 2.

*Figura N° 2: Distribución según provincia*



*Fuente: Elaboración propia*

En la figura anterior se puede observar que la mayor cantidad de encuestas aplicadas se encuentra en la provincia del Biobío, compuestas por el establecimiento 5 con un total de 383 encuestados, establecimiento 2 con un total de 107 encuestados y establecimiento 3 con un total de 93 encuestados; mientras que la provincia de Concepción está compuesta por establecimiento 4 con un total de 166 encuestados y el establecimiento 1 con un total de 157 encuestados.

### **2.2.3 Docentes, directivos y asistentes de la educación**

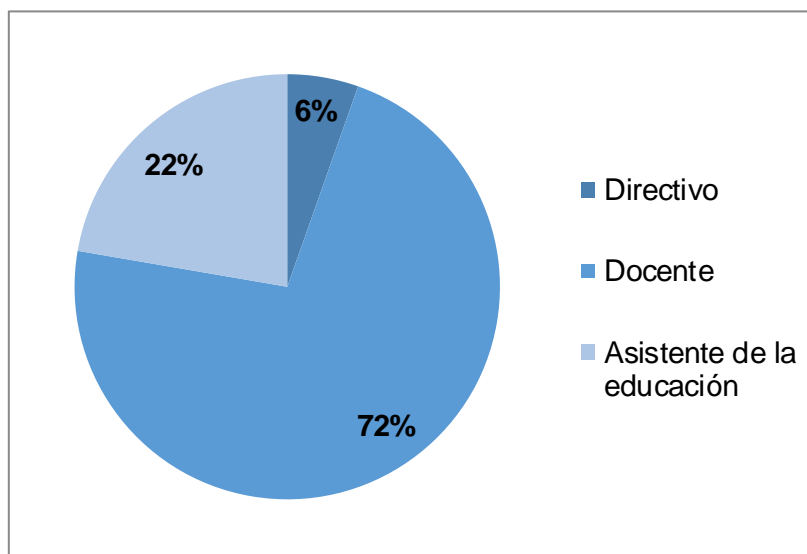
La muestra considera a profesionales y funcionarios que trabajan en cada uno de los establecimientos evaluados, arrojando un total de ciento cuarenta y ocho (148) individuos encuestados.

**2.2.3.1 Rol:** Los individuos considerados en la investigación desarrollan diferentes funciones dentro de los establecimientos educativos, por esto se consideran tres roles principales:

- Directivos
- Docentes
- Asistentes de la educación

Cuya participación en el cuestionario 1: indicadores, se encuentra distribuida en la siguiente figura N° 3:

Figura N° 3: Distribución según rol que cumple dentro del establecimiento educativo



Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior podemos observar, considerando el número total de este grupo, que la mayor cantidad de encuestados se centró en los docentes con 107 individuos, seguidos por los asistentes de la educaciones con 33 encuestados y por último, los 8 directivos encuestados de los establecimientos.

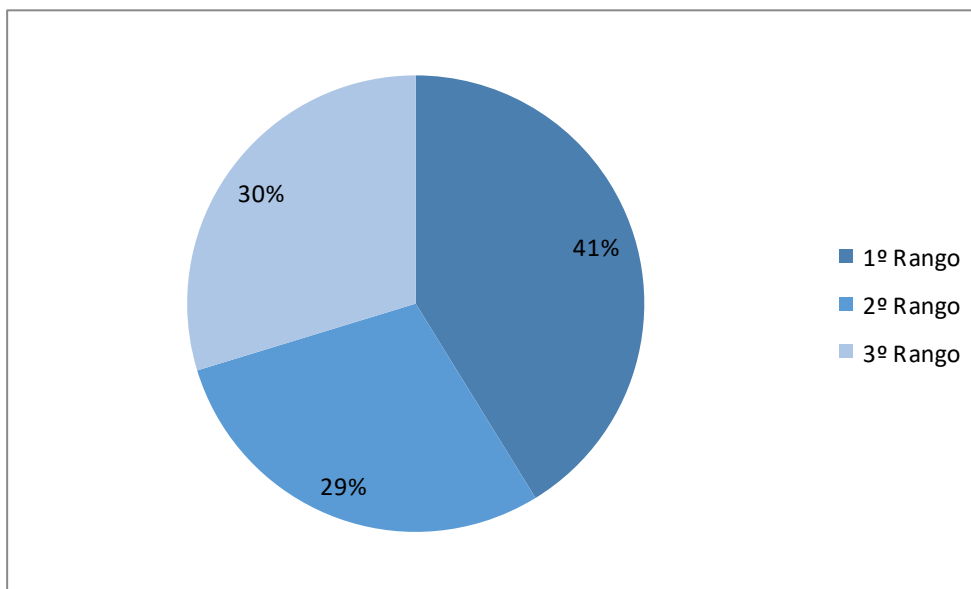
**2.2.3.2 Rango etario:** La edad que comprende a los encuestados va desde los 21 años a 65 años. La cual se dividió en diferentes rangos etarios:

- 1ª Rango: 21 – 35 años
- 2ª Rango: 36 – 50 años
- 3ª Rango: 51 – 65 años

En la siguiente figura podemos observar la distribución de los rangos etarios el 1º rango etario está compuesto por 61 encuestados, 2º rango está compuesto por 43 encuestados y por último el 3º rango compuesto por 44 encuestados.



Figura N° 4: Distribución de directivos, docentes y asistente de la educación según rango de edad

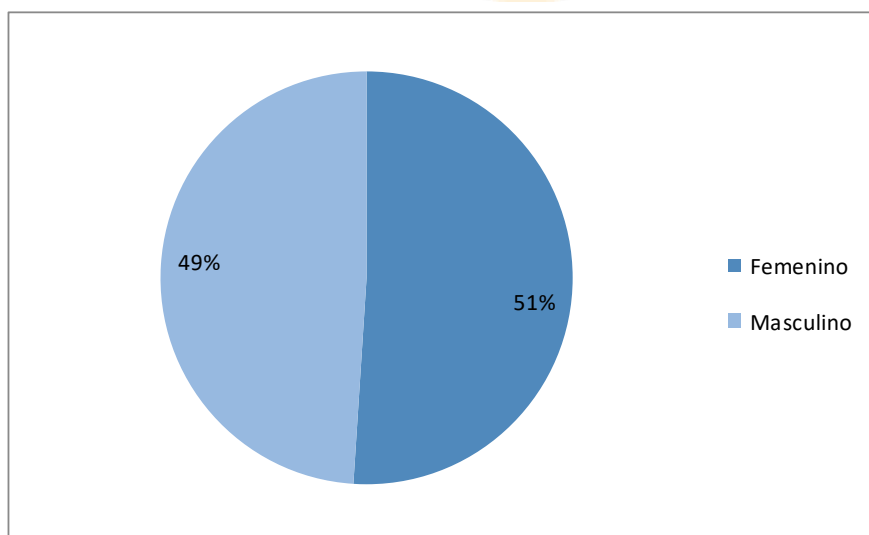


Fuente: Elaboración propia

**2.2.3.3 Género:** Para la investigación se consideró a individuos de ambos géneros: masculino y femenino.

En la siguiente figura se puede observar el total de los encuestados según su género, femenino 75 y masculino 73.

Figura N° 5 Distribución de directivos, docentes y asistentes de la educación según género



Fuente: Elaboración propia.

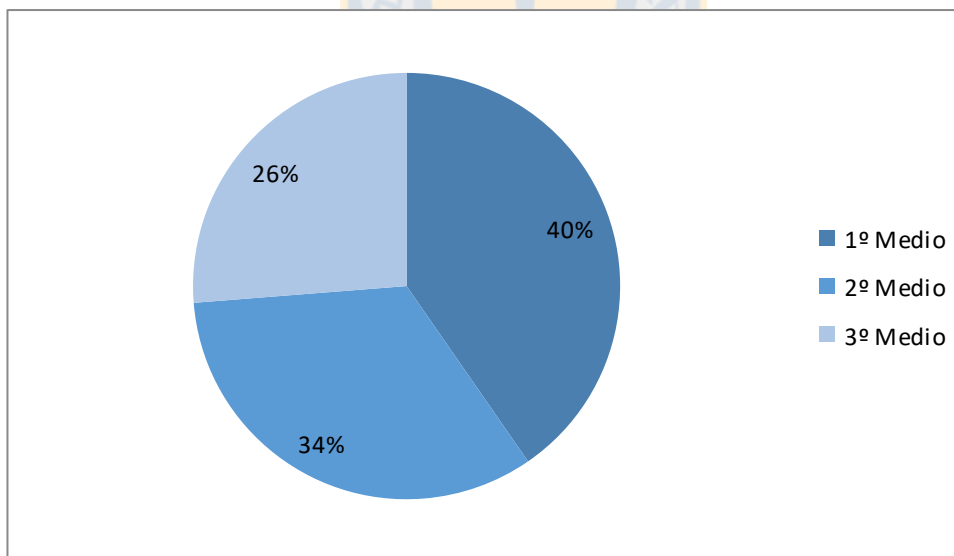
En la figura anterior se puede observar la distribución de los directivos, docentes y asistentes de la educación según su género. Se observa una muestra equitativa en cuanto al género

## 2.2.4 Estudiantes:

La muestra del presente proyecto de investigación considera a 758 estudiantes pertenecientes a los establecimientos educativos evaluados. La suma total se compone del 30% de los educandos de cada uno de los tres niveles educativos considerados: 1°, 2° y 3° medio de cada establecimiento.

**2.2.4.1 Curso:** Para efectos de la investigación se han considerado tres niveles educativos: primero, segundo y tercero medio de cada establecimiento, tomando todos los cursos en consideración, es decir, primero a, b y c según la subdivisión que tenga cada establecimiento.

Figura N° 6: Distribución de estudiantes según nivel educativo



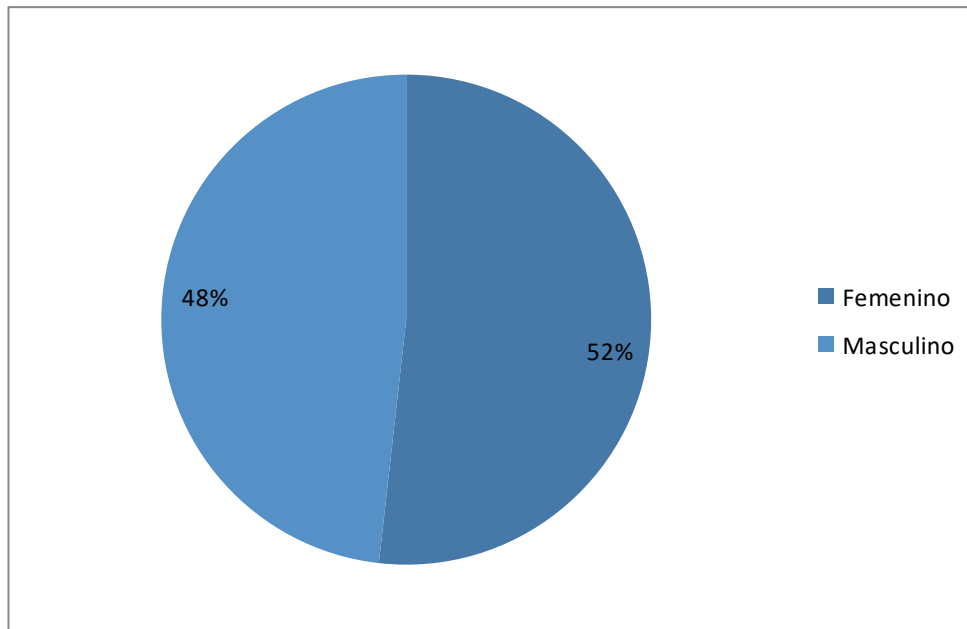
Fuente:

Elaboración propia

En la figura anterior se puede observar la distribución de los estudiantes por curso, de la totalidad de los educando encuestados la mayor concentración 306 pertenecen a 1° medio, continúa 2° medio con 253 y por último 3°medio con 199.

**2.2.4.2 Género:** Para efectos, se consideraron estudiantes de ambos géneros (femenino y masculino), seleccionados de manera aleatoria.

*Figura N° 7: Distribución de estudiantes según género*



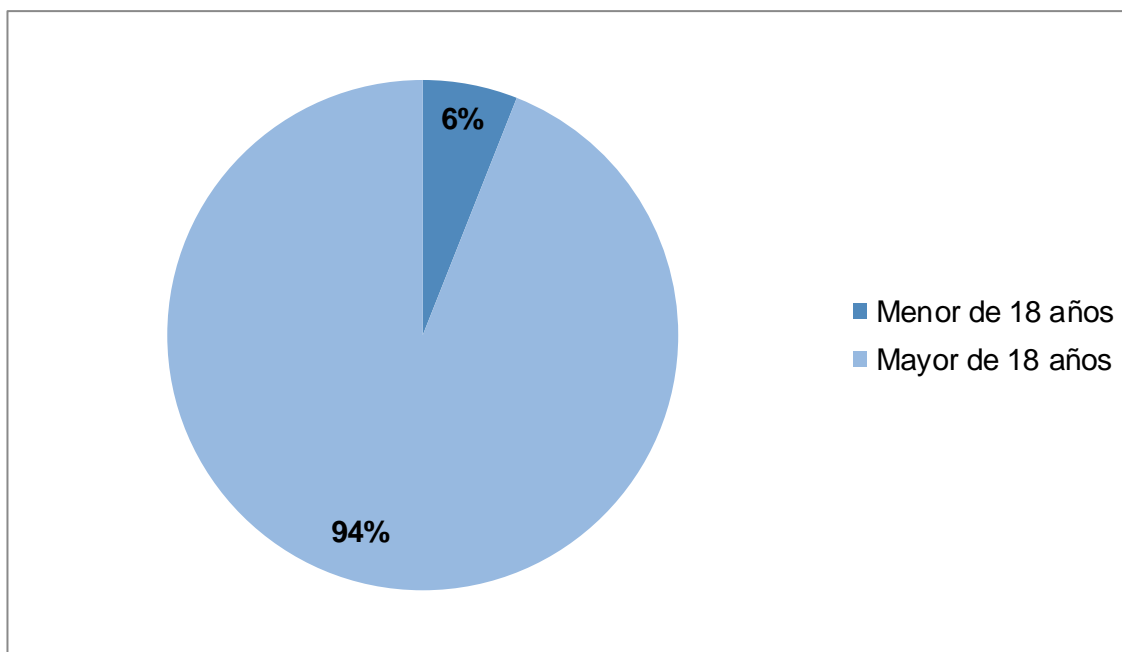
*Fuente: Elaboración propia*

En la figura anterior se puede observar que de la totalidad de estudiantes encuestados, 392 pertenecen al género femenino y 365 al género masculino.

**2.2.4.3 Edad:** La edad que comprenden los encuestados va desde los 13 a 20 años; este factor no fue considerado en la selección de la muestra. Para propósitos de la investigación se clasifica la edad en rangos:

- Rango 1: Menor de 18 años
- Rango 2: Mayor de 18 años

Figura N° 8: Distribución de estudiantes según rango de edad



Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior se puede observar que, de los estudiantes encuestados la mayor cantidad pertenece a un rango etario menor de 18, 714 individuos, esto es casi la totalidad de la muestra estudiantil. Mientras que solo 44 educandos pertenece al rango etario de mayor de 18 años.

## 2.3 VARIABLES

### 2.3.1 Variables Independientes

#### 2.3.1.1 Género

Definición conceptual: Según la RAE en el año 2014, la palabra género es un conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes.

Definición operacional: Mediante un formulario de identificación al encuestado es clasificado por género: femenino: 1 y masculino: 2

### **2.3.1.2 Rol dentro del establecimiento educativo**

Definición Conceptual: Según la RAE (2014) la palabra Rol significa Papel que desempeña una persona o grupo en cualquier actividad.

Definición operacional: Mediante un código de identificación se clasifica según el rol que cumplen dentro del establecimiento:

Cuestionario 1: indicadores: Directivo: 1, Docente: 2 y Asistente de la educación 3

Cuestionario 3: mi escuela, Estudiantes 1° medio: 1, Estudiantes 2° medio: 2, Estudiantes 3° medio: 3.

### **2.3.1.3 Edad:**

Definición Conceptual: Según la RAE (2014) la palabra edad es el tiempo que ha vivido una persona.

Definición Operacional: Para esta investigación los agentes evaluados se distribuyeron según su edad en los siguientes grupos:

Directivos, docentes y asistentes de la educación:

Rango 1: 21- 35 años

Rango 2: 36-50 años

Rango 3: 51- 65 años

Estudiantes:

Rango 1: Menor de 18 años

Rango 2: Mayor o igual de 18 años

### **2.3.1.4 Comuna:**

Definición Conceptual: Según la RAE (2014) la palabra Municipio es una entidad local formada por los vecinos de un determinado territorio para gestionar autónomamente sus intereses comunes.

Definición Operacional: Para el presente proyecto se consideraron las siguientes comunas de la región del Biobío

Santa Juana: 1

Tucapel: 2

Negrete: 3

Talcahuano: 4

Laja: 5

## **2.3.2 Variables Dependientes**

### **2.3.2.1: Indicadores**

Definición conceptual: Es un dato que pretende reflejar el estado de una situación, o de algún aspecto particular, en un momento y un espacio determinados. Habitualmente se trata de un dato estadístico (porcentajes, tasas, razones) que pretende sintetizar la información que proporcionan los diversos parámetros o variables que afectan a la situación que se quiere analizar. (OECT, 2015)

Definición Operacional: Para efectos del proyecto de investigación se asignó un valor a las respuestas tipo escala Likert, la cual refleja con puntaje la opinión de los encuestados, según los cuestionarios, los valores corresponden a:

Cuestionario 1: Indicadores:

- De acuerdo: 4
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 3
- En desacuerdo: 2
- Necesito más información: 1

Cuestionario 3: Mi escuela

- De acuerdo: 3
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 2
- En desacuerdo: 1

### **2.3.2.2 Preguntas abiertas**

Definición conceptual: Son básicas para interrogatorios de tipo exploratorio, donde no se tiene mayor conocimiento del tema, de los hechos o del lugar. Solo contienen la pregunta dejando la respuesta, por tanto, al libre arbitrio del encuestado. Su importancia radica en que a través de ella se logra rescatar la riqueza cualitativa de una

opinión, pero demandan una gran preparación del encuestador para evitar que el interrogado dé respuestas vagas o demasiado extensas. (Aigner, 2005)

Definición operacional: El encuestado expresa sus respuestas, las que luego son categorizadas en los siguientes ítems:

1. Infraestructura y/o entorno educativo
2. Gestión directiva
3. Compromiso familiar con el aprendizaje
4. Clima organizacional entre pares
5. Fomento de participación en la comunidad
6. Atención y respeto por la diversidad
7. Fomento de diversificación del aprendizaje en el aula
8. Otro
9. No contesta

## **2.4 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**

### **2.4.1 Guía para la inclusión educativa**

Los instrumentos utilizados para desarrollar el proyecto son:

- Cuestionario 1: Indicadores, para directivos, docentes y asistentes de la educación.
- Cuestionario 3: Mi escuela, para estudiantes de segundo ciclo.

Los cuestionarios fueron extraídos de la 3° edición de la Guía para la Inclusión Educativa desarrollada por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2011, que se construye a partir de un marco valórico muy específico, el cual promueve el trabajo en conjunto de la comunidad educativa para realizar una evaluación sobre las tres dimensiones referidas a la cultura, políticas y prácticas inclusivas, para así analizar las principales necesidades de los establecimientos en los que se aplica, por lo que se adapta a la realidad concreta en donde se utilice y así poder desarrollar una perspectiva inclusiva teniendo como base un marco valórico. (Ainscow & Booth, 2011)

Cabe señalar que esta herramienta presenta varios cuestionarios cuyos indicadores responden a las dimensiones de cultura, prácticas y políticas inclusivas, pero en este particular, solo se utilizaron los cuestionarios 1 y 3.

Dado lo útil y versátil de esta guía, se ha adaptado y traducido a muchos países.

### **2.4.2 Cuestionario 1: Indicadores**

El cuestionario 1: Indicadores, cuenta con 69 ítems referidos a la percepción de los directivos, docentes y asistentes de la educación, respecto a la cultura, políticas y prácticas inclusiva. Dichos indicadores se dividen en 3 dimensiones:

- Dimensión A: creación de culturas inclusivas, se encuentra indicadores como: “Todo el mundo es bienvenido” y “La escuela desarrolla los valores inclusivos”.
- Dimensión B: La producción de políticas de inclusión, se encuentran indicadores como: “La escuela tiene un proceso de desarrollo participativo”, y “Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a responder a la diversidad”
- Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas, se encuentran indicadores como por ejemplo: “Los niños exploran los ciclos de producción y consumo” y “Las actividades de aprendizaje se han previsto con todos los niños en mente”

Para expresar su percepción los encuestados cuentan con 4 opciones de respuesta: De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo y Necesito más información. Además de estos indicadores, cuenta con 6 preguntas abiertas, 3 de ellas para expresar cualidades que le agradan de los establecimientos y 3 para expresar los cambios que les gustaría realizar.

### **2.4.3 Cuestionario 3: Mi escuela**

El cuestionario 3 Mi escuela, para estudiantes de segundo ciclo. Cuenta con 63 indicadores referidos a la percepción que tienen los estudiantes respecto a las



prácticas, políticas y cultura inclusiva. Dichos indicadores están divididos en 3 dimensiones:

Dimensión A. Cultura Inclusiva, se encuentran indicadores como por ejemplo: “deseo ir a la escuela”, “He aprendido lo que significa la democracia por estar en la escuela”

Dimensión B. Políticas Inclusiva, encontramos indicadores como: “Es bueno tener niños de diferentes orígenes”, “Cuando los asistentes de la enseñanza están en el aula, ayudan a cualquiera que lo necesite”

Dimensión C. Prácticas Inclusivas, encontramos indicadores como por ejemplo: “Si tengo problema en una lección, un asistente de profesor o docente me va ayudar”, “Cuando los maestros dicen que van a hacer algo, lo hacen”.

Para expresar su percepción los encuestados cuentan con tres opciones de respuesta: De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo y En desacuerdo. Además, cuenta con 6 preguntas abiertas, tres de ellas para plantear cualidades que le agradan del establecimiento y tres para expresar lo que quisieran cambiar de este mismo.

#### **2.4.4.Ámbito de aplicación del instrumento**

Cuestionario 1: indicadores, destinados a todos los agentes educativos que trabajan en el establecimiento educativo, tanto directores, docentes y asistentes de la educación.

Cuestionario 3: Mi escuela, destinado al 30% del estudiantado de 1°, 2° y 3° medio de cada establecimiento educativo.

#### **2.4.5 Tiempo de aplicación**

Cuestionario 1: indicadores, su tiempo de aplicación varia de 15 a 20 minutos aproximadamente.

Cuestionario 3: mi escuela, su tiempo de aplicación varia de 15 a 20 minutos aproximadamente.

## 2.5 CONFIABILIDAD:

### 2.5.1 Alfa de Cronbach:

Al aplicar los cuestionario 1: Indicadores a directivos, docentes y asistentes de la educación y cuestionario 3: mi escuela, a estudiantes de 1°, 2° y 3° medio de cada establecimiento educativo, de la región del Biobío considerando las provincias de Concepción y del Biobío, se recopiló una muestra de 906 encuestados.

De esta manera se hace indispensable demostrar la fiabilidad de los cuestionarios aplicados y si los datos son consistentes al momento de ser analizados.

A continuación se observan las tablas con los valores de confiabilidad del cuestionario 3: mi escuela, aplicados a los estudiantes de 1°, 2° y 3° medio; según las dimensiones de políticas, prácticas y cultura y cuestionario 1: indicadores, aplicados a directivos, docentes y asistentes de la educación de los establecimientos; según las dimensiones de políticas, prácticas y cultura:

Valores cuestionario 1: indicadores

*Tabla N° 5 de confiabilidad del cuestionario 1: Indicadores, alfa de Cronbach*

<b>Dimensiones</b>	<b>Confiabilidad</b>
<b>A: Cultura</b>	,754
<b>B: Políticas</b>	,729
<b>C: Prácticas</b>	,748
<b>Total 3 dimensiones</b>	,882

*Fuente: elaboración propia*

Valores cuestionario 3: Mi Escuela

*Tabla N° 6 de confiabilidad del cuestionario 3: Mi escuela, alfa de Cronbach*

<b>Dimensiones</b>	<b>Confiabilidad</b>
<b>A: Cultura</b>	,738
<b>B: Políticas</b>	,727
<b>C: Prácticas</b>	,720
<b>Total 3 dimensiones</b>	,886

*Fuente: Elaboración propia*

Los análisis de confiabilidad de las dimensiones de los instrumentos utilizados (Cuestionario 1 Indicadores y 3 Mi Escuela) son realizados a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, (escalas tipo Likert) método utilizado para la medir la confiabilidad de un instrumento, esto es el grado en que la herramienta de medición produce resultados consistentes y coherentes, y la clasificación utilizada para evaluar los valores obtenidos es la que plantea George & Mallery (2003) como se detalla.

Se obtiene que en todas las dimensiones analizadas por sí solas, el Alfa de Cronbach es superior a 7, por lo que cada una de ellas son aceptables en confiabilidad; y la suma de ellas es superior a 8, por lo que la confiabilidad de los cuestionarios es buena.

### 2.5.2 Método escalamiento de Likert

La Escala Likert nos permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que le propongamos, y consiste “en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los sujetos” (Hernández, et al. 2003)

*Tabla N° 7 de categoría según puntuaciones*

<b>Categoría</b>	<b>Puntuación</b>	<b>Categoría</b>	<b>Puntuación</b>
<b>De acuerdo</b>	4	<b>De acuerdo</b>	3
<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	3	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	2
<b>En desacuerdo</b>	2	<b>En desacuerdo</b>	1
<b>Necesito más información</b>	1		

*Fuente: Elaboración propia*

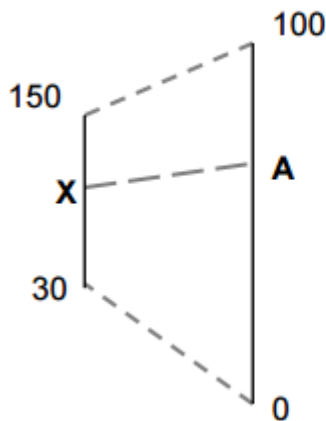
La escala Likert es de tipo aditiva ya que las puntuaciones se obtienen sumando los valores alcanzados en cada uno de los ítems.

Debido a esto considerando el total del cuestionario 1: Indicadores aplicado tiene un puntaje mínimo de 70 y un puntaje máximo 280 puntos, considerando que el número

total de indicadores es 70 y su valoración varía de 1 a 4 puntos, este cuestionario consta de tres dimensiones las que son: cultura con un puntaje mínimo de 21 y un puntaje máximo de 84 puntos; dimensión política con un puntaje mínimo de 22 y un puntaje máximo de 88 puntos y por último la dimensión de prácticas: con un puntaje mínimo de 27 y un puntaje máximo de 108 puntos.

El puntaje total del cuestionario 3: Mi escuela tiene un puntaje mínimo de 63 puntos y un máximo 189, considerando que el número total de indicadores es 63 y su valoración varía de 1 y 3 puntos, este cuestionario consta de tres dimensiones: cultura con un puntaje mínimo de 27 y un máximo de 81; la dimensión de política tiene un puntaje mínimo de 13 puntos y un máximo de 39 puntos; y la dimensión de prácticas tiene un puntaje mínimo de 23 y un máximo de 69 puntos.

Para interpretar el puntaje del cuestionario se recomienda expresarlo en una escala general de (0 – 100)



$$\frac{A - 0}{100 - 0} = \frac{X - 30}{150 - 30}$$

$$A = \frac{X - 30}{120} * 100$$

Y el valor obtenido se evalúa a través de una escala cualitativa de apreciación.

*Tabla N° 8: Categorías según puntaje*

	<b>Categorías</b>	<b>Intervalo</b>
<b>TD</b>	Totalmente Desfavorable	0 – 20
<b>D</b>	Desfavorable	21 – 40
<b>N</b>	Neutro	41 – 60
<b>F</b>	Favorable	61 – 80
<b>TF</b>	Totalmente Favorable	81 – 100

*Fuente: Elaboración propia*

Ahora se clasificará la percepción que tienen los encuestados: directivos, docentes, asistentes de la educación y los estudiantes frente a la inclusión educativa a nivel general y por dimensiones. Los datos obtenidos son los siguientes:

*Tabla N° 9: Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 1*

<b>Cuestionario 1</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>	<b>Cuestionario total</b>
<b>Sumatoria</b>	10259	11119	12685	34063
<b>Promedio</b>	69,32	75,13	85,71	230,16
<b>Apreciación (%)</b>	79,21%	80,50%	72,48%	76,27%
<b>Categorización</b>	Favorable	Totalmente Favorable	Favorable	Favorable

*Fuente: Elaboración propia*

Se observa en la Tabla 9 que en la dimensión de cultura la apreciación de los directivos, docentes y asistentes de la educación es de un 79,21% lo que es categorizado como favorable, mientras que en la dimensión de políticas el nivel de percepción corresponde a un 80,50% lo que es totalmente favorable y por último tenemos la dimensión de prácticas con un 72,48% de percepción lo que corresponde a

un nivel favorable. En relación al cuestionario total se obtuvo un 76,27% lo que corresponde a la categorización de favorable.

*Tabla N° 10: Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 3*

<b>Cuestionario 3</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>	<b>Cuestionario total</b>
<b>Sumatoria</b>	48829	23284	40256	112369
<b>Promedio</b>	64,42	30,72	53,11	148,24
<b>Apreciación (%)</b>	69,30%	68,15%	65,46%	67,65%
<b>Categorización</b>	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable

*Fuente: Elaboración propia*

Se observa en la Tabla 10 que en la dimensión de cultura la apreciación de los estudiantes es de un 69,30% lo que es categorizado como favorable, mientras que en la dimensión de políticas el nivel de percepción corresponde a un 68,15% lo que es favorable y por último tenemos la dimensión de prácticas con un 65,46% de percepción lo que corresponde a un nivel favorable. En relación al cuestionario total se obtuvo un 67,65% lo que corresponde a la categorización de favorable.

## **2.6 PROCEDIMIENTOS:**

### **2.6.1 Etapa I: Selección del material de evaluación:**

Se selecciona el cuestionario 1: Indicadores, para directivos, docentes y asistentes de la Educación y el cuestionario 3: Mi escuela, para estudiantes de segundo ciclo, ambos seleccionados del libro: Guía para la inclusión educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2011, adecuando términos al lenguaje chileno.

### **2.6.2 Etapa II: Acercamiento a los establecimientos a evaluar:**

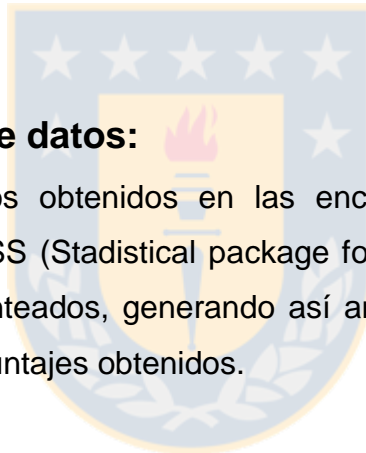
En esta fase se realiza un acercamiento a los establecimientos educativos los cuales se evaluarán, se inicia comunicación con directivos, coordinando los días que se podrá asistir para llevar a cabo la toma de la muestra. Una vez que se asiste a los establecimientos, se presenta la metodología y propósito de la investigación.

### **2.6.3 Etapa III: Aplicación del instrumento de evaluación:**

En esta fase de la investigación se lleva a cabo la aplicación de los cuestionarios seleccionados con anterioridad durante el segundo semestre del año 2015, el proceso de evaluación es llevado a cabo de forma grupal, tanto para directivos, docentes, asistentes de la educación y estudiantes en un tiempo aproximado de 15 a 20 minutos.

### **2.6.4 Etapa V: Análisis de datos:**

A partir de los datos obtenidos en las encuestas se realiza un análisis mediante el programa SPSS (Statistical package for the social sciences) para dar respuesta a los objetivos planteados, generando así análisis de carácter cualitativo y cuantitativos en bases a los puntajes obtenidos.



## CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y RESULTADOS

### 3.1 PUNTUACIONES TOTALES DE CUESTIONARIO 1 Y CUESTIONARIO 3

A continuación se realizará un análisis descriptivo de ambos cuestionarios aplicados. Se registraron los datos recopilados y se obtuvieron los siguientes resultados de las puntuaciones totales.

Tabla N° 11: Muestra total cuestionario 1: indicadores y cuestionario 3: mi escuela

	CUESTIONARIO 1	CUESTIONARIO 3
<b>Puntaje mínimo</b>	132	63
<b>Puntaje máximo</b>	280	189
<b>Media aritmética</b>	230,16	148,24
<b>Desviación estándar</b>	26,382	18,125
<b>Coef. de variabilidad</b>	11,46%	12,23%
<b>Varianza</b>	696,010	328,507
<b>Muestra total</b>	148	758

Fuente: Elaboración propia

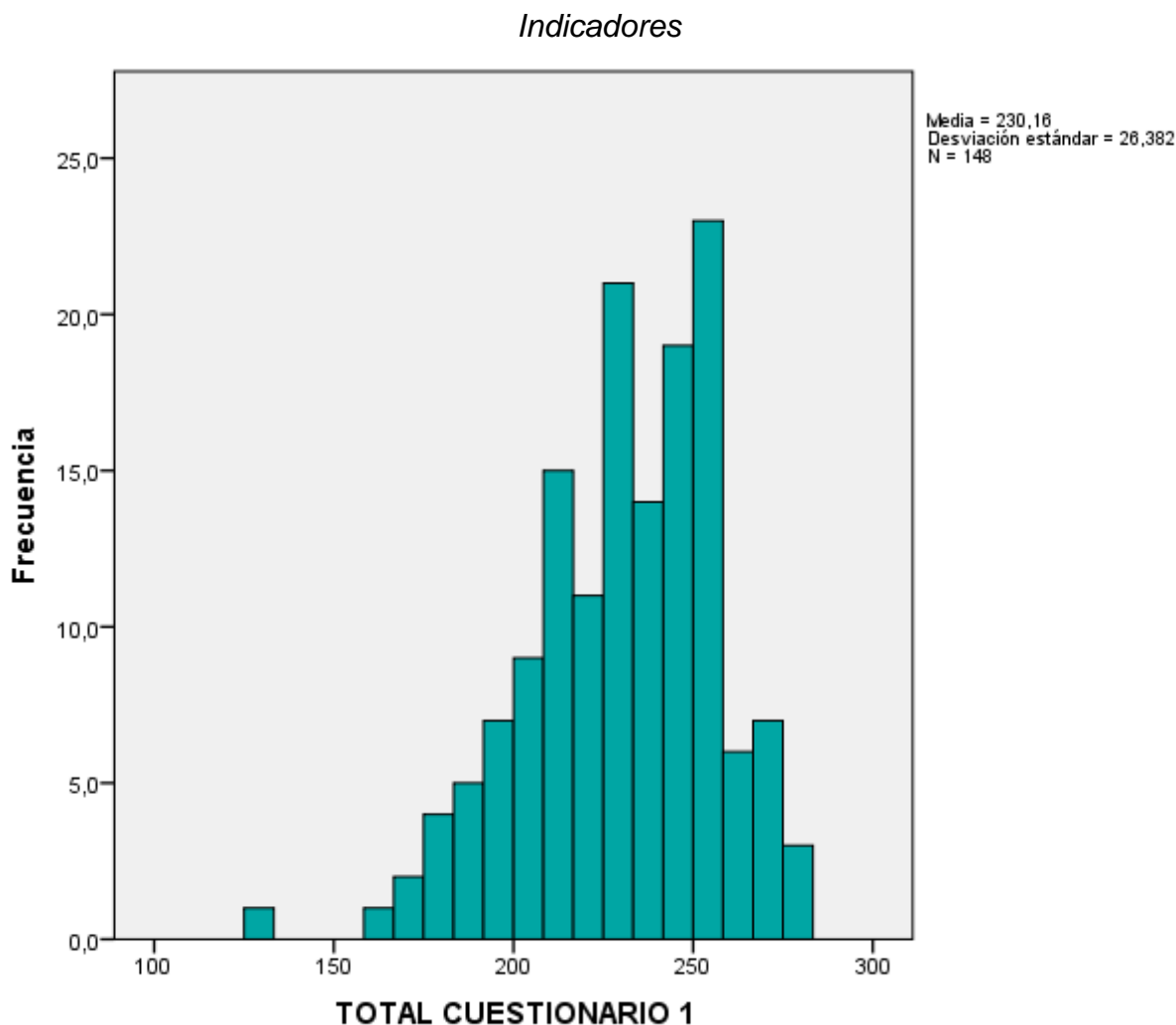
De la Tabla 11 del cuestionario 1 se presenta que la muestra total (N= 148) obtiene una media aritmética  $[\bar{x}]$  de 230,16 puntos, más de 45 por debajo de la puntuación total que se puede alcanzar en este cuestionario (puntaje ideal 280 puntos), equivalente al 82,2% respecto al total del Cuestionario 1.

La puntuación más baja obtenida en éste cuestionario fue de 132 puntos de un mínimo de 70 y la más elevada de 280, lo que coincide con el máximo puntaje del cuestionario. De acuerdo con la distribución de la muestra, el coeficiente de variabilidad CV es de 11,46% por lo que es una muestra homogénea en función a la media aritmética obtenida.

En la siguiente figura se observa de mejor manera la homogeneidad de la muestra.



Figura N° 9: Histograma de puntajes totales obtenidos en el análisis de cuestionario 1:



*Fuente: Elaboración propia*

En la figura anterior se pueden observar todos los datos obtenidos en el cuestionario 1, donde se aprecia una asimetría negativa, se presenta una inclinación por las puntuaciones más altas. Así también, se puede observar que la mayor frecuencia de puntajes se encuentran situados entre los 200 – 250 puntos, es decir, la mayoría de los encuestados obtienen puntajes en este rango. Se destaca que la media aritmética del cuestionario 1 ( $\bar{x} = 230,16$ ) y la moda (239 puntos) se encuentran dentro de este rango.

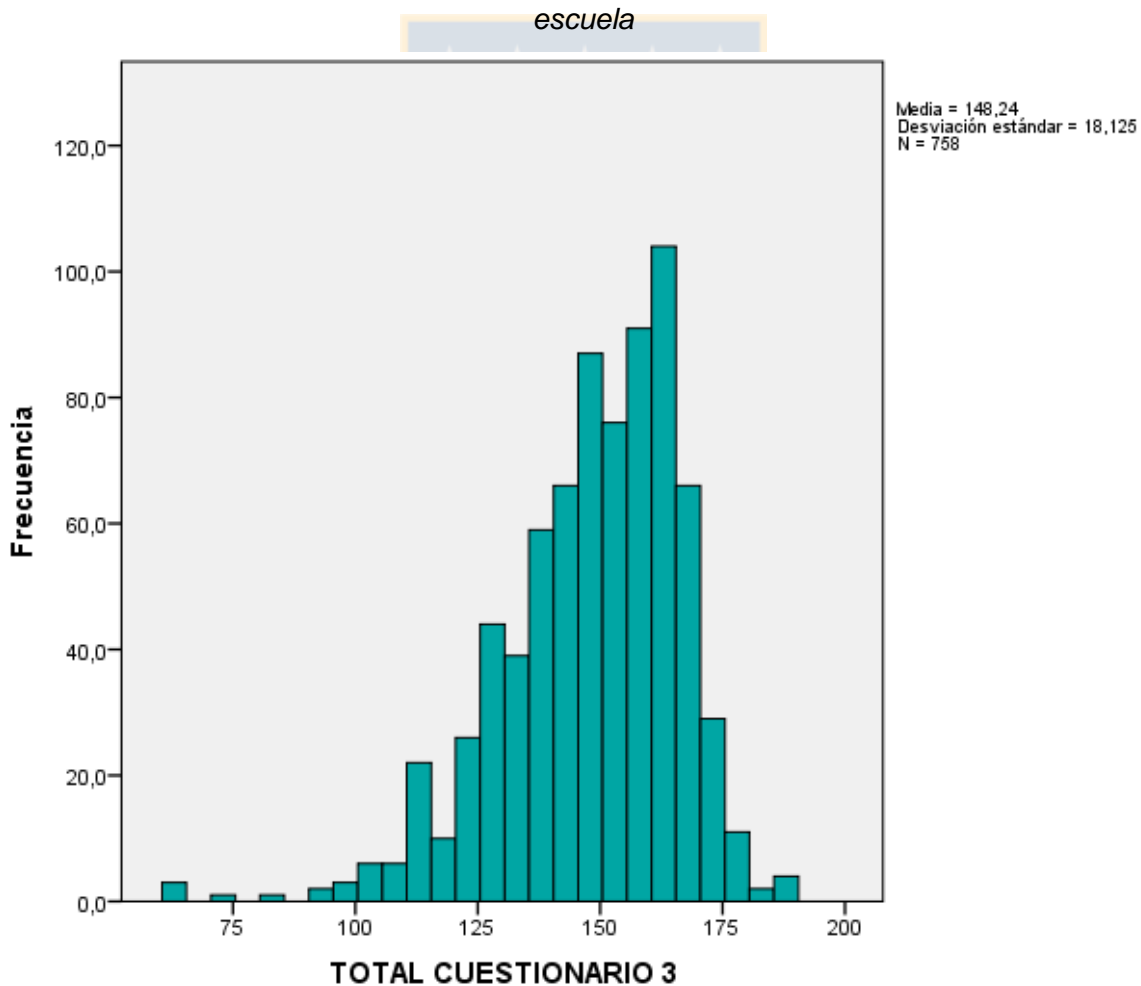
Respecto a los datos analizados en la tabla 11 del cuestionario 3 se puede apreciar que la muestra total (N=758) obtiene una media aritmética de 148,24 puntos,

más de cuarenta por debajo de la puntuación total que se puede alcanzar en este cuestionario (puntaje ideal 189 puntos) equivalentes al 78,43% respecto al cuestionario 3.

La puntuación más baja obtenida en este cuestionario fue de 63 puntos y la más elevada de 189, lo que coincide con el puntaje mínimo y máximo del cuestionario. De acuerdo con la distribución de la muestra, el coeficiente de variabilidad CV es de 12,23% por lo que es una muestra homogénea en función a la media aritmética obtenida.

En el siguiente gráfico se observa de mejor manera la homogeneidad de la muestra.

Figura N° 10: Histograma de puntajes totales obtenidos en el análisis de cuestionario 3: Mi



Fuente: elaboración propia

Se puede observar en la figura 10 los datos obtenidos en el cuestionario 3, donde se aprecia una asimetría negativa, se presenta una inclinación por las puntuaciones más altas. Así también se puede observar que la mayor frecuencia de puntajes se encuentran situados en los 125 – 175 puntos, es decir, la mayoría de encuestados obtienen puntajes en este rango. Se destaca que la media aritmética del cuestionario 1 ( $\bar{x} = 148,24$ ) y la moda (165 puntos) se encuentran dentro de este rango.

Luego de generar un análisis de ambos cuestionarios de forma general, se realizará el análisis descriptivo de estos considerando sus dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas.

## 3.2 RESULTADOS POR DIMENSIONES DE CUESTIONARIO 1 Y 3

### 3.2.1 Cuestionario 1: Indicadores.

En la siguiente Tabla se presentan las puntuaciones totales obtenidas según las dimensiones del cuestionario 1

Tabla N° 12: Puntuaciones totales del cuestionario 1 por dimensiones

<b>CUESTIONARIO 1</b>			
<b>Dimensiones</b>	<i>Puntuación máxima</i>	<i>Media aritmética</i>	<i>Desviación estándar</i>
<b>Cultura</b>	84	69,32	7,254
<b>Políticas</b>	88	75,13	9,297
<b>Prácticas</b>	108	85,71	13,493

*Fuente: Elaboración propia*

Respecto a la tabla anterior, cabe mencionar que la percepción de los encuestados es más elevada en la dimensión de políticas, la cual presenta una media aritmética de 75,13 puntos lo que equivale a 85,38% de un total de 88 puntos, seguido por la dimensión de cultura que tiene una media aritmética de 69,32 puntos lo que

equivale a un 82,52% del total de 84 puntos y en último lugar, se encuentra la dimensión de prácticas inclusivas, la cual tiene una media aritmética de 85,71 puntos lo que representa el 79,36% de un total de 108 puntos.

### 3.2.2 Cuestionario 3: Mi escuela.

En la siguiente tabla se presentan las puntuaciones totales obtenidas según las dimensiones del cuestionario 3.

*Tabla N° 13: Puntuaciones totales del cuestionario 3 por dimensiones*

<b>Dimensiones</b>	<i>Puntuación máxima</i>	<i>Media aritmética</i>	<i>Desviación estándar</i>
<b>Cultura</b>	81	64,42	7,626
<b>Políticas</b>	39	30,72	4,221
<b>Prácticas</b>	69	53,11	7,952

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla anterior, se puede decir que la percepción de los encuestados es más elevada en la dimensión de cultura, la cual presenta una media aritmética de 64,42 puntos lo que equivale a 79,53% de un total de 81 puntos, seguido por la dimensión de políticas que tiene una media de 30,72 puntos lo que equivale a un 78,77% de un total de 39 puntos y en último lugar se encuentra la dimensión de prácticas inclusivas la cual tiene una media aritmética de 53,11 puntos lo que representa el 76,97% de un total de 69 puntos.

En las tablas 12 y 13 se puede apreciar que las prácticas de la educación inclusiva se encuentran en el último lugar para ambos cuestionarios (1 y 3) mientras que se observa una leve diferencia respecto a las dimensiones de culturas y políticas inclusivas, ya que en el cuestionario 1 se muestra una inclinación mayor por las políticas que por las prácticas, mientras que en el cuestionario 3 se muestra una mayor inclinación por la cultura en lugar de las políticas inclusivas.

### 3.3 ANÁLISIS DE VARIABLES INDEPENDIENTES

A continuación se presentarán las puntuaciones obtenidas considerando las variables independientes para este proyecto de investigación (género, rol dentro del establecimiento, rango de edad y comuna), cada una presenta un análisis descriptivo e inferencial considerando cuestionario 1 y 3; además de sus dimensiones, se busca las diferencias o similitudes significativas a partir de las puntuaciones obtenidas, asimismo se pretende destacar las dimensiones con mayor y menor porcentaje de logro obtenidos por la totalidad de los encuestados.

#### 3.3.1 Análisis descriptivo, inferencial y categorización de resultados de los cuestionarios 1 y 3 en función del género

##### 3.3.1.1 Análisis descriptivo de los cuestionarios 1 y 3 en función del género.

Ahora se presentarán los resultados obtenidos de los cuestionarios 1 y 3 respecto a la variable género, se considera la muestra total (N=148) del cuestionario 1:

Tabla N° 14 de datos estadísticos del cuestionario 1 en función al género

<b>Género</b>	<b>Datos Estadísticos</b>	<b>Puntaje Total</b>
<b>Femenino N= 75</b>	Media Aritmética	231,29
	Desviación Estándar	23,375
	CV	10,10%
<b>Masculino N= 73</b>	Media Aritmética	228,99
	Desviación Estándar	29,270
	CV	12,78%
<b>Total</b>	Media Aritmética	230,16

*Fuente: Elaboración propia*

La Tabla 14 indica que la media aritmética total del cuestionario 1 aplicado a ambos géneros (femenino y masculino) es de  $\bar{x}=230,16$ ; el género femenino respecto al cuestionario total alcanzó una media de 231,29 lo que equivale a un 82,60% al compararlo con el puntaje ideal (280 puntos); mientras que el género masculino obtuvo con una  $\bar{x}=228,99$ , lo que representa un 81,78% del puntaje total, esto muestra que no hay una gran variabilidad en las respuestas de ambos géneros ya que la diferencia no alcanza el 1%.

De acuerdo con la distribución de la muestra, el CV es de 12,23% por lo que es una muestra homogénea en función a la media aritmética obtenida (148,24) en los resultados totales del cuestionario 1 considerando ambos géneros. Al comparar los resultados del género femenino que presentan un CV de 10,10% y los del masculino con un 12,78%, estos valores indican una homogeneidad en las respuestas de ambos géneros y respecto del CV del muestreo total (12,23%).

Tabla N° 15: Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 1 en función al género

<b>Género</b>	<b>Datos Estadísticos</b>	<b>Cultura</b>	<b>Políticas</b>	<b>Prácticas</b>
<b>Femenino</b>	Media Aritmética	70,25	75,72	85,32
	Desviación Estándar	23,375	6,648	8,419
	CV	33,27%	8,77%	9,86%
<b>Masculino</b>	Media Aritmética	68,36	74,52	86,11
	Desviación Estándar	29,270	7,757	10,144
	CV	42,81%	10,40%	11,78%
<b>Total</b>	Media Aritmética	69,32	75,13	85,71

Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos establecidos en la tabla 15 se obtiene que la dimensión de políticas fue la mejor evaluada por el género femenino, la cual presenta una media aritmética de 75,72 puntos lo que equivale a 86,04% del puntaje total de la dimensión (88 puntos), esto la convierte en la dimensión mejor evaluada, en segundo lugar está la dimensión de cultura que tiene una media de 70,25 puntos lo que equivale a un 83,63% de un total de 84 puntos y en último lugar se encuentra la dimensión de prácticas inclusivas la cual tiene una  $\bar{x}=85,32$  puntos lo que representa el 79,00% de un total de

108 puntos y se considera así la dimensión peor evaluada en cuanto a la percepción de los encuestados.

Considerando la base de los resultados que mide la percepción de los encuestados de género masculino, se observa que tiene una tendencia más elevada en la dimensión de políticas, la cual presenta una  $\bar{x}= 74,52$  puntos lo que equivale a 84,68% de un total de 88 puntos, esto la convierte en la dimensión mejor evaluada; el segundo lugar se ubica la dimensión de cultura el que presenta una de  $\bar{x}=68,36$  puntos lo que equivale 81,38% de un total de 84 puntos de máxima posible. En último lugar se encuentra la dimensión de prácticas inclusivas la cual obtiene una  $\bar{x} = 86,11$  puntos lo que representa el 79,73% de un total de 108 puntos y se considera así la dimensión evaluada más baja en cuanto a la percepción de cada uno de los encuestados masculinos.

En cuanto al Coeficiente de Variabilidad de los directivos, docentes y asistentes de la educación, en la dimensión de cultura el género femenino presenta un CV de 33,27% en comparación con el CV de los encuestados masculinos: 42,81% se presenta una considerable diferencia respecto a la cultura (9,54%), en esta dimensión la variable género influye visiblemente en las respuestas. En las políticas las encuestadas presentan un CV= 8,77% que comparado con el de los encuestados CV=10,40%, no presentan mayor variabilidad; con una diferencia de 1,63% las respuestas son considerablemente homogéneas. Culminando el análisis, las respuestas de la dimensión: prácticas inclusivas, es homogénea con una diferencia de 1,92%, presentando las encuestadas un CV= 9,86% y los encuestados un CV=11,78%.

Tabla N° 16: Datos estadísticos del cuestionario 3 en función al género

<b>Género</b>	<b>Datos Estadísticos</b>	<b>Puntaje Total</b>
<b>Femenino</b> <b>N= 394</b>	Media Aritmética	148,77
	Desviación Estándar	18,255
	CV	12,27%
<b>Masculino</b> <b>N= 364</b>	Media Aritmética	147,68
	Desviación Estándar	17,992
	CV	12,18%
<b>Total</b>	Media Aritmética	148,24

*Fuente: Elaboración propia*

Respecto a los resultados obtenidos del cuestionario 3 que mide la percepción respecto a las prácticas, políticas y cultura inclusivas, aplicado al 30% de los estudiantes de 1°, 2° y 3° medio de los establecimientos seleccionados, se puede plantear que, de acuerdo con las puntuaciones máximas de cada una de la dimensiones, el género femenino obtuvo una  $\bar{x}=148,77$  lo que conlleva un 78,71% respecto al puntaje ideal de 280 puntos. Por otra parte el género masculino obtuvo un porcentaje de 78,13% respecto al cuestionario, comparando ambos géneros la variabilidad entre ambos es mínima.

De acuerdo con la distribución de la muestra, el coeficiente de variabilidad CV es de 12,23% por lo que es una muestra homogénea en función a la media aritmética obtenida 148,24 en los resultados totales del cuestionario 1 considerando ambos géneros. En cuanto al género femenino el CV es de 12,27% y en el masculino 12,18% lo que indica homogeneidad entre ambos y respecto del CV del muestreo total.



Tabla N° 17: Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 3 en función al género

<b>Género</b>	<b>Datos Estadísticos</b>	<b>Cultura</b>	<b>Políticas</b>	<b>Prácticas</b>
<b>Femenino</b>	Media Aritmética	64,44	30,85	53,48
	Desviación Estándar	7,709	4,262	7,982
	CV	11,96%	13,81%	14,92%
<b>Masculino</b>	Media Aritmética	64,40	30,58	52,70
	Desviación Estándar	7,546	4,262	7,910
	CV	11,71%	13,93%	15,00%
<b>Total</b>	Media Aritmética	64,42	30,72	53,09

Fuente: Elaboración propia

A raíz de los resultados de la tabla anterior se obtiene que la percepción de los encuestados de género femenino es más elevada en la dimensión de cultura, la cual presenta una media aritmética de 64,44 puntos lo que equivale a 79,55% de un total de 81 puntos, esto la convierte en la dimensión mejor evaluada, seguido por la dimensión de políticas que tiene una  $\bar{x}=30,85$  puntos lo que equivale a un 79,10% de un total de 39 puntos y en último lugar se encuentra la dimensión de prácticas inclusivas la cual tiene una  $\bar{x}=53,48$  puntos lo que representa el 77,50% de un total de 69 puntos y se considera así la dimensión peor evaluada en cuanto a la percepción de los encuestados.

En base a los resultados, la percepción de los encuestados de género masculino es más elevada en la dimensión de cultura, la cual presenta una  $\bar{x}=64,40$  puntos lo que equivale a 79,50% de un total de 81 puntos, esto la convierte en la dimensión mejor evaluada en cuanto a su percepción; le sigue la dimensión de políticas con una  $\bar{x}=30,58$  lo que equivale a un 78,41% de aprobación y en último lugar se encuentra la dimensión de prácticas inclusivas la cual tiene una  $\bar{x}=52,70$  puntos lo que representa el 76,37% de un total de 69 puntos y se considera así la dimensión peor evaluada por los encuestados.

Cabe destacar que en ambos géneros las dimensiones fueron jerarquizadas coincidentemente según la mayor preferencia que manifestaron, siendo de la siguiente forma: la mejor evaluada fue la dimensión de cultura con un promedio de  $\bar{x}=64,42$  lo que significa un 79,53% respecto al puntaje total de 81 puntos, le sigue la dimensión

políticas con una  $\bar{x}=30,71$  lo que conlleva un 78,74% respecto al total de 39 puntos y finalmente la dimensión de prácticas inclusivas con una  $\bar{x}=53,09$  lo que equivale al 76,94% en cuanto al puntaje máximo de 69 puntos.

En cuanto al Coeficiente de Variabilidad de los estudiantes de 1°, 2° y 3° medio en la dimensión de cultura el género femenino presenta un CV de 11,96% y en comparación con el CV de los encuestados masculinos: 11,71% hay una diferencia de 0,25 lo que indica una homogeneidad considerable entre las respuestas de ambos géneros. En la dimensión de políticas las encuestadas presentan un CV= 13,81% que comparado con el de los encuestados quienes poseen un CV=13,93%, no presentan mayor variabilidad; con una diferencia de 0,12% las respuestas son bastante homogéneas. Finalmente, las respuestas de la dimensión: prácticas inclusivas, es homogénea mostrando una diferencia de 0,08%, donde el género femenino tiene un CV= 14,92% y los encuestados un CV=15,00%.



### 3.3.1.2 Categorización de resultados de los cuestionario 1 y 3 en función del género

Tabla N° 18: Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 1 en función al género

<b>Femenino</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	231,29	70,25	75,72	85,32
<b>Apreciación (%)</b>	76,80%	78,17%	81,39%	72,00%
<b>Categorización</b>	F	F	TF	F
<b>Masculino</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	228,99%	68,36	74,52	86,11
<b>Apreciación (%)</b>	75,71	75,17%	79,58%	72,98%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

*Fuente: Elaboración propia*

En la Tabla N° 18 se observa que los resultados a nivel general que entregan ambos géneros respecto al cuestionario 1: Indicadores concluyen que su nivel de percepción es favorable con respecto de la inclusión educativa. En relación a las dimensiones el género femenino en las dimensiones de cultura y prácticas tienen una apreciación favorable de la inclusión mientras que la dimensión de políticas la categoriza como totalmente favorable, por otra parte el género masculino en cuanto a las dimensiones tiene una categorización favorable en las tres ya que sus apreciaciones están entre 75% y 79% que corresponden a esta categoría.

Tabla N° 19: Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 3 en función al género

<b>Femenino</b>				
<b>Cuestionario 3</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	148,77	64,44	30,85	53,48
<b>Apreciación (%)</b>	68,07%	69,33%	68,65%	66,26%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F
<b>Masculino</b>				
<b>Cuestionario 3</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	147,68	64,44	30,58	52,70
<b>Apreciación (%)</b>	67,20%	69,33%	67,61%	64,56%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se muestra que ambos géneros tienen una apreciación favorable a la inclusión educativa, evaluada mediante el cuestionario 3: Mi escuela. Al considerar las dimensiones, éstas entregan porcentajes entre 64% y 69% lo que se categoriza en favorable.

### 3.3.1.3 Análisis inferencial del cuestionario 1 y 3 en función del género.

A continuación se realizarán los análisis inferenciales para establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias aritméticas totales de cada dimensión en relación al género de los encuestados, a continuación se exponen los siguientes resultados:

Para efectos de los análisis se considera “p” como el valor de significatividad de la muestra expresado en cada tabla.

A continuación se realiza un análisis estadístico inferencial de la variable independiente género.

Tabla N° 20: Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) para puntuación total del cuestionario 1 en función al género.

TOTAL CUESTIONARIO 1				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
	6,972	1	146	,009

Fuente: Elaboración propia

En la tabla N° 20 de homogeneidad de varianzas se puede observar que la significatividad es  $p < 0,05$  por lo que se puede decir que no hay homocedasticidad.

Tabla N° 21: Pruebas sólidas de igualdad de medias (WELCH) para puntuación total del cuestionario 1 en función del género

TOTAL CUESTIONARIO 1				
	Estadístico	df1	df2	Sig.
<b>Welch</b>	,280	1	137,560	,598

a. F distribuida de forma asintótica

Fuente: Elaboración propia

A través de la pruebas sólidas de igualdad de medias (Welch) en la Tabla N° 21 se puede observar que no existen diferencias significativas ya que  $p > 0,05$ . Por lo tanto la variable género en el análisis del cuestionario 1 no representa un factor determinante para los resultados alcanzados.

Tabla N° 22: Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) para puntuación total cuestionario 3 en función al género

<b>TOTAL CUESTIONARIO 3</b>			
<b>Estadístico de Levene</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
<b>,214</b>	<b>1</b>	<b>756</b>	<b>,644</b>

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla N° 22 de homogeneidad de varianzas se puede observar que la significatividad es  $p > 0,05$  por lo que se puede decir que existe homocedasticidad de la muestra total del cuestionario 3.

Tabla N° 23: ANOVA de un factor para puntuaciones totales del cuestionario 3 en función al género

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>G I</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Entre grupos</b>	226,607	1	226,607	,690	,407
<b>Dentro de grupos</b>	248453,241	756	328,642		
<b>Total</b>	248679,848	757			

Fuente: Elaboración propia

Según los datos obtenidos el análisis de ANOVA de un factor la significatividad general del cuestionario 3 ( $F(1,756) = 0,690$ ,  $p > 0,05$ ) de lo que se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas entre sí, es decir, que el factor (género) no afecta las variables dependientes (indicadores de los cuestionarios).

A partir del análisis descriptivo del cuestionario 1 y con objeto de establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias aritméticas totales de cada dimensión se realiza un análisis inferencial, el cual se presenta por medio de las Tablas: N° 24, N° 25 y N° 26.

Tabla N° 24: Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 1 en función al género

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
<b>Cultura</b>	4,814	1	146	,030
<b>Políticas</b>	4,150	1	146	,043
<b>Prácticas</b>	3,880	1	146	,051

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 24 de homogeneidad de varianzas LEVENE, podemos observar la variación de los valores de significatividad para cada dimensión. Se observa que en la dimensión de cultura y en la dimensión de política  $p < 0,05$  por lo que no se cumple la prueba de homocedasticidad y es necesario analizar mediante la prueba de Welch, mientras que en la dimensión de prácticas  $p > 0,05$  si hay homocedasticidad y se puede realizar un análisis de este factor con ANOVA

Tabla N° 25: Pruebas sólidas de igualdad de medias (WELCH) para puntuaciones por dimensiones: cultura y políticas del cuestionario 1 en función del género

Pruebas sólidas de igualdad de medias					
		Estadístico	df1	df2	Sig.
<b>Cultura</b>	Welch	2,546	1	141,416	,113
<b>Políticas</b>	Welch	,611	1	139,779	,436
<b>Prácticas</b>	Welch	,125	1	142,145	,724
a. F distribuida de forma asintótica					

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla N° 25 de igualdad de medias Welch se puede observar que no existen diferencias significativas en la dimensión de cultura y políticas, ya que en ambas dimensiones se cumple que  $p > 0,05$ .

Tabla N° 26: ANOVA de un factor para puntuaciones por dimensión: prácticas del cuestionario 1 en función al género

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Prácticas	Entre grupos	23,063	1	23,063	,126	,723
	Dentro de grupos	26739,443	146	183,147		
	<b>Total</b>	<b>26762,507</b>	<b>147</b>			

Fuente: Elaboración propia

Bajo el análisis de ANOVA para el factor género se muestra en la Tabla N° 26 que la dimensión prácticas  $p > 0,05$  por lo que se puede decir que no existen diferencias significativas.

A partir de los datos entregados en las Tablas N° 24, N° 25 y N° 26 se puede concluir que la variable independiente género no influye en las respuestas entregadas en el cuestionario 1.

Tabla N° 27: Prueba de Homogeneidad de varianzas (LEVENE) para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 3 en función al género

	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
<b>Cultura</b>	,616	1	756	,433
<b>Políticas</b>	,900	1	756	,343
<b>Prácticas</b>	,009	1	756	,926

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 27 de homogeneidad de varianzas LEVENE, podemos observar que el nivel de significatividad para cada dimensión se cumple cuando es  $p > 0,05$ , por lo que se cumple que si existe homocedasticidad de la muestra en las tres dimensiones del cuestionario tres, por lo que se aplica la prueba ANOVA de un factor.



Tabla N° 28 de ANOVA de un factor para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 3 en función al género

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Cultura</b>	Entre grupos	,309	1	,309	,005	,942
	Dentro de grupos	44028,120	756	58,238		
	Total	44028,429	757			
<b>Política</b>	Entre grupos	14,263	1	14,263	,800	,371
	Dentro de grupos	13475,321	756	17,824		
	Total	13489,583	757			
<b>Prácticas</b>	Entre grupos	114,943	1	114,943	1,820	,178
	Dentro de grupos	47752,186	756	63,164		
	Total	47867,129	757			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 28 se observan los datos obtenidos del análisis de ANOVA de un factor por cada dimensión: dimensión cultura [F (1,756)= 0,005,  $p>0,05$ ], dimensión de políticas [F (1,756)=0,800,  $p>0,05$ ] y la dimensión prácticas [F(1,756)=1,820,  $p>0,05$ ]; De lo cual podemos concluir que no existen diferencias significativas dentro de cada dimensión.

### 3.3.2 Análisis descriptivo, inferencial y categorización de los resultados de los cuestionario 1 y 3 en función del rol que cumple dentro del establecimiento educativo

#### 3.3.2.1 Análisis descriptivo de los cuestionario 1 y 3 en función del rol que cumple dentro del establecimiento educativo

Tabla N° 29: Datos estadísticos cuestionario 1 en función al rol que cumple dentro del establecimiento educativo

Rol dentro del Establecimiento	Datos estadísticos	Puntaje total
<b>Directivo</b> <b>N= 8</b>	Media aritmética	242,50
	Desviación Estándar	24,542
	CV	10,12%
<b>Docente</b> <b>N= 107</b>	Media aritmética	229,23
	Desviación Estándar	26,541
	CV	11,57%
<b>Asistente de la Educación</b> <b>N= 33</b>	Media aritmética	230,15
	Desviación Estándar	26,289
	CV	11,42%
<b>Total</b>	Media aritmética	230,16

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los resultados obtenidos del cuestionario 1 que mide la percepción respecto a las dimensiones de prácticas, políticas y culturas inclusivas, aplicado a los docentes, directivos y asistentes de la educación de los establecimientos seleccionados, se puede plantear que, de acuerdo con las puntuación máxima del total de las dimensiones, el rol directivo obtuvo una media aritmética de 242,50 lo que significa un 86,60% respecto al puntaje total de 280 puntos, el rol de docente obtuvo una  $\bar{x}=229,23$  es decir, un 81,86% respecto al puntaje ideal y la categoría asistentes de

la educación obtuvo una  $\bar{x}=230,15$  lo que significa un 82,19% en cuanto al puntaje máximo que se puede alcanzar.

De acuerdo con la distribución de la muestra, el coeficiente de variabilidad CV es de 11,46%, por lo que es una muestra homogénea en función a la  $\bar{x}=230,16$  obtenida en los resultados totales del cuestionario 1 considerando los roles que cumplen los encuestados. En cuanto al rol directivo, docente y asistente de la educación el CV es de 10,12%, 11,57% y 11,42% respectivamente, lo que indica homogeneidad entre los roles mencionados en la percepción registrada.

*Tabla N° 30: Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 1 en función al rol que cumple dentro del establecimiento educativo*

<b>CUESTIONARIO 1</b>				
<b>Rol dentro del Establecimiento</b>	<b>Datos estadísticos</b>	<b>Cultura</b>	<b>Políticas</b>	<b>Prácticas</b>
<b>Directivo</b>	Media Aritmética	71,88	80,50	90,13
	Desviación Estándar	7,990	7,464	12,461
	CV	11,11%	9,27%	13,82%
<b>Docente</b>	Media Aritmética	69,76	74,18	85,30
	Desviación Estándar	6,861	9,325	13,340
	CV	9,83%	12,57%	15,63%
<b>Asistentes de La educación</b>	Media Aritmética	67,27	76,91	85,97
	Desviación Estándar	8,079	9,129	14,399
	CV	12,00%	11,86%	16,74
<b>TOTAL</b>	Media Aritmética	69,32	75,13	85,71

*Fuente: Elaboración propia*

Se observa en base a los resultados obtenidos en la tabla anterior que la percepción de los encuestados en cuanto al rol directivo es más elevada en la dimensión de políticas, la cual presenta una  $\bar{x}=80,50$  lo que significa un 91,47% de un total de 88 puntos, le sigue la dimensión de prácticas inclusivas la cual tiene una  $\bar{x}=90,13$  lo que conlleva a un 85,57% de un total de 108 puntos y en último lugar, se encuentra la dimensión de cultura con una  $\bar{x}=71,88$  es decir, un 83,45% de logro

respecto al puntaje total de 84 puntos, por lo que se considera la dimensión peor evaluada respecto a las tres mencionadas.

El rol de docentes evaluó de mejor manera la dimensión políticas con  $\bar{x}= 74,18$  lo que significa un 84,29% respecto a los 88 puntos totales, le sigue la cultura con una  $\bar{x}=69,76$  significando un 83,04% del puntaje máximo 84 puntos y finalmente la dimensión de prácticas inclusivas con un 78,98% respecto al puntaje máximo de 108 puntos con una  $\bar{x}= 85,30$ .

Finalmente, el rol de asistentes de la educación destaca con un 87,39% la dimensión de políticas con una  $\bar{x}= 76,91$  lo que la señala como la dimensión mejor evaluada en cuanto al puntaje ideal de 88 puntos, donde le sigue cultura con una de  $\bar{x}=67,27$  lo que corresponde a un 80,08% de los 84 puntos totales y finalmente con una evaluación menor respecto a los 108 puntos ideales, la dimensión de prácticas inclusivas con un 79,60% de logro y una  $\bar{x}=85,97$ .

Cabe destacar que los tres roles mencionados, evaluaron las dimensiones de manera que fueron jerarquizadas de la siguiente forma: la mejor evaluada con una  $\bar{x}=75,13$  fue la dimensión de políticas con un 85,38% considerando los 88 puntos ideales, le sigue culturas con una  $\bar{x}=69,32$  con un 82,52% de logro respecto al puntaje ideal de 84 y finalmente la dimensión de prácticas inclusivas con la menor evaluación presentando una  $\bar{x}=85,71$  con un 79,36% de logro teniendo presente los 108 puntos totales de la dimensión.

El coeficiente de variabilidad CV en cuanto a las tres dimensiones según los tres roles mencionados (docentes, directivos y asistentes de la educación) son los siguientes: en la dimensión de cultura los asistentes de la educación presentan el mayor valor, con un CV=12,00%, le siguen los directivos con un CV=11,11% en último lugar los docentes con un CV=9,83, con una variación promedio de 1% las respuestas entre las variables es considerada homogénea. En la dimensión de políticas quienes mayor coeficiente de variabilidad presentan son los docentes con un CV=12,57%, a continuación están los asistentes de la educación con un CV=11,86% y finalmente los directivos con un CV=9,27%, de igual forma no hay gran variabilidad en las respuestas. Por último, los coeficientes de variación de las respuestas de la dimensión de prácticas inclusivas son: directivos CV=13,8; docentes CV=15,63 y asistentes de la educación

CV=16,74; en general es bastante homogénea siendo la mayor diferencia entre directivos y asistentes de la educación un 2,92.

*Tabla N° 31: Datos estadísticos del cuestionario 3 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo*

<b>Rol dentro del Establecimiento</b>	<b>Datos estadísticos</b>	<b>Puntaje total</b>
<b>Estudiantes 1° medio</b> <b>N= 306</b>	Media aritmética	148,78
	Desviación Estándar	17,079
	CV	11,47%
<b>Estudiantes 2° medio</b> <b>N= 253</b>	Media aritmética	148,06
	Desviación Estándar	18,363
	CV	12,40%
<b>Estudiantes 3° medio</b> <b>N= 199</b>	Media aritmética	147,65
	Desviación Estándar	19,408
	CV	13,14%
<b>Total</b>	Media aritmética	148,24

*Fuente: Elaboración propia*

Respecto a los resultados obtenidos del cuestionario 3: Mi escuela, que mide la percepción respecto a las prácticas, políticas y culturas inclusivas, aplicado al 30% de los estudiantes de 1°, 2° y 3° medio de los establecimientos seleccionados, se puede plantear que, de acuerdo con el puntaje total de 189 puntos: el primer nivel educativo obtuvo una  $\bar{x}=148,78$  lo que implica un 78,71% de acuerdo al puntaje total, el segundo nivel educativo obtuvo una  $\bar{x}=148,06$  es decir, un 78,33% y el tercer nivel obtuvo una  $\bar{x}=147,65$  lo que significa un 78,12% en cuanto al puntaje total del cuestionario. Se observa que los tres niveles educativos encuestados evalúan de una manera considerablemente similar la percepción de la cultura, política y prácticas inclusivas, manifestando un promedio de 78,38% respecto al puntaje total del cuestionario.

De acuerdo con la distribución de la muestra, el coeficiente de variabilidad CV es de 12,23% por lo que es una muestra homogénea en función a la media aritmética obtenida de  $\bar{x}=148,24$  en los resultados totales del cuestionario 3: Mi escuela

considerando la totalidad de los niveles evaluados. En cuanto los niveles primero, segundo y tercero medio el CV es de 11,47%, 12,40% y 13,14% respectivamente, lo que indica homogeneidad entre los roles mencionados.

Tabla N° 32: Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 3 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo

<b>CUESTIONARIO 3</b>					
<b>Rol dentro del Establecimiento</b>	<b>Datos estadísticos</b>	<b>Cultura</b>	<b>Políticas</b>	<b>Prácticas</b>	
<b>Estudiantes medio</b>	<b>1°</b> Media aritmética	64,72	30,88	53,18	
	Desviación estándar	7,225	4,087	7,609	
	CV	11,16%	13,23%	14,30%	
<b>Estudiantes medio</b>	<b>2°</b> Media aritmética	64,34	30,60	53,12	
	Desviación estándar	7,781	4,136	8,015	
	CV	12,09%	13,78%	15,08%	
<b>Estudiantes medio</b>	<b>3°</b> Media aritmética	64,06	30,61	52,98	
	Desviación estándar	8,039	4,534	8,414	
	CV	12,54%	14,81%	15,88%	
<b>Total</b>	Media aritmética	64,37	30,70	53,09	

Fuente: Elaboración propia

Se observa en la tabla anterior, que la percepción de los encuestados de 1° medio es más elevada en la dimensión de cultura, la cual presenta una  $\bar{x}=64,72$  lo que significa un 79,90% respecto a la puntuación máxima de 81 puntos, le sigue la dimensión de políticas con una  $\bar{x}= 30,88$ , es decir un 79,17% de un total de 39 puntos y en último lugar se encuentra la dimensión de prácticas inclusivas con una  $\bar{x}=53,18$  lo que representa un 77,07% de logro de un total de 69 puntos por lo cual se considera la dimensión peor evaluada por los estudiantes de primero medio.

Los estudiantes de 2° medio evaluaron de forma más alta la dimensión políticas la cual presenta una media de  $\bar{x}=30,60$  lo que indica un 79,43% respecto al puntaje ideal de 39 puntos, le sigue la dimensión de cultura con una media de  $\bar{x}=64,34$  lo que significa un 78,46% considerando los 81 puntos totales y finalmente la dimensión de

prácticas inclusivas con una media aritmética de  $\bar{x}=53,12$  es decir, un 76,98% del puntaje máximo de 69 puntos.

Finalmente los encuestados de 3° medio destacan con una media aritmética de  $\bar{x}=64,06$  es decir, un 79,08% la dimensión de cultura como la mejor evaluada respecto al puntaje ideal de 81 puntos, donde le sigue la dimensión de políticas con una media aritmética  $\bar{x}=30,61$  es decir un 78,48% de los 39 puntos totales y finalmente con una evaluación menor, la dimensión de prácticas inclusivas con una media de  $\bar{x}=53,09$  lo que significa un 76,78% en cuanto al puntaje máximo de 69 puntos.

Los estudiantes de 3° medio presentan el mayor valor de coeficiente de variabilidad en la dimensión de cultura, con un CV=12,54%, le sigue 2° medio con un CV=12,09% y finalmente con el menor valor los estudiantes de 1° medio con un CV=11,16% en conclusión es una muestra bastante homogénea en respecto a esta dimensión. En la dimensión de políticas, el coeficiente de variabilidad más alto lo presentan los estudiantes de 3° medio con un CV=14,81%, le sigue con un CV=13,78% 2° medio y en último lugar está 1° medio con un CV=13,23%; finalmente en las respuestas de la dimensión: prácticas inclusivas, nuevamente 3° medio tiene un coeficiente de variabilidad mayor con un CV=15,88%, posteriormente 2° medio con un CV=15,08% y finalmente 1° medio con un CV=14,30%. Se puede observar que la variable rol, en esta oportunidad nivel educativo (1°, 2° y 3° medio) influye en la jerarquización de los coeficientes de variabilidad, obteniendo siempre el valor más alto los estudiantes de 3° medio, a quienes le sigue 2° medio y 1° medio, este último con los valores más bajos en las tres dimensiones.

### 3.3.2.2 Categorización de resultados de los cuestionarios 1 y 3 en función del rol que cumplen dentro del establecimiento educativo

Tabla N° 33: Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 1 en función al rol que cumple dentro del establecimiento educativo

<b>DIRECTIVOS</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	242,50	71,88	80,50	90,13
<b>Apreciación (%)</b>	82,14%	80,76	88,64	77,94
<b>Categorización</b>	TF	TF	TF	F
<b>DOCENTES</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	229,23	69,76	74,18	85,30
<b>Apreciación (%)</b>	75,82	77,40	79,06	71,98
<b>Categorización</b>	F	F	F	F
<b>ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	230,15	67,27	76,91	85,97
<b>Apreciación (%)</b>	76,26	73,44	83,20	72,80
<b>Categorización</b>	F	F	TF	F

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se muestra que los directivos, tienen una apreciación totalmente favorable frente a la inclusión educativa al considerar las dimensiones de cultura y políticas, éstas se muestran con porcentajes entre 80% y 88% y en cuanto a las prácticas tienen una apreciación favorable. A diferencia los docentes y asistentes de



la educación tienen una apreciación favorable a la inclusión educativa estas entregan porcentajes entre 71% y 79% lo que se categoriza en favorable, sin embargo en la dimensión de políticas los asistentes de la educación tienen una apreciación totalmente favorable con un porcentaje de 83% evaluada mediante el cuestionario 1: indicadores.

*Tabla N° 34: Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 3 en función al rol que cumple dentro del establecimiento educativo*

<b>1 MEDIO</b>				
<b>Cuestionario 3</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	148,78	64,72	30,88	53,18
<b>Apreciación (%)</b>	68,07%	69,85%	68,76%	65,60%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F
<b>2 MEDIO</b>				
<b>Cuestionario 3</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	148,06	64,34	30,60	53,12
<b>Apreciación (%)</b>	67,50%	69,14%	67,69%	65,47%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F
<b>3 MEDIO</b>				
<b>Cuestionario 3</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	147,65	64,06	30,61	52,98
<b>Apreciación (%)</b>	67,18%	68,62%	67,73%	65,17%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla anterior se muestra que en los tres cursos de primero, segundo y tercer medio tienen una apreciación favorable a la inclusión educativa, evaluada

mediante el cuestionario 3: Mi escuela. Al considerar las dimensiones, estas entregan porcentajes entre 65% y 69% lo que se categoriza en favorable

### 3.3.2.3 Análisis inferencial del cuestionario 1 y 3 en función del rol que cumplen dentro del establecimiento educativo

Se realizan análisis inferenciales para poder establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias aritméticas totales de cada dimensión en relación al rol que cumplen dentro del establecimiento, a continuación se exponen los siguientes resultados:

Tabla N° 35: Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo

Prueba de homogeneidad de varianzas				
TOTAL CUESTIONARIO 1				
Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.	
,004	2	145	,996	

Fuente: elaboración propia

En la Tabla N° 35 de homogeneidad de varianzas (LEVENE) se puede observar que la significatividad es  $p > 0,05$  por lo que se puede decir que si hay homocedasticidad.

Tabla N° 36: ANOVA de un factor para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo.

ANOVA					
TOTAL CUESTIONARIO 1					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1310,024	2	655,012	,940	,393
Dentro de grupos	101003,401	145	696,575		
Total	102313,426	147			

Fuente: Elaboración propia

Según los datos del análisis de ANOVA de un factor obtenidos el nivel de significatividad general en función del factor rol es  $[F(2,145)=0,940, p>0,05]$ , de lo que podemos concluir que la variable rol (cargo que desempeña dentro del establecimiento) no influye significativamente sobre la variable dependiente, ya que no existen diferencias significativas.

Tabla N° 37: Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo

<b>Prueba de homogeneidad de varianzas</b>			
<b>Estadístico de Levene</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
<b>1,271</b>	<b>2</b>	<b>755</b>	<b>,281</b>

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla N° 37 de homogeneidad de varianzas (LEVENE) se puede observar que la significatividad es  $p>0,05$  por lo que se puede decir que si existe homocedasticidad.

Tabla N° 38 de ANOVA de un factor para puntuaciones totales del cuestionario 3 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo

<b>ANOVA</b>					
	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>Gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Entre grupos</b>	167,153	2	83,577	,254	,776
<b>Dentro de grupos</b>	248512,695	755	329,156		
<b>Total</b>	248679,848	757			

Fuente: Elaboración propia

Según los datos del análisis de ANOVA de un Factor obtenidos el nivel de significatividad general en función del factor rol es  $[F(2,755)= 0,254, p>0,05]$ , de lo que podemos concluir que la variable rol no influye significativamente sobre la variable dependiente, debido a que no existen diferencias significativas.

Tabla N° 39: Prueba de Homogeneidad de varianzas (LEVENE) para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 1 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	<b>Estadístico de Levene</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
<b>Cultura</b>	2,213	2	145	,113
<b>Políticas</b>	,297	2	145	,743
<b>Prácticas</b>	,093	2	145	,911

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla N° 39 de homogeneidad de varianzas, podemos observar el nivel de significatividad para las tres por dimensiones es de  $p > 0,05$ , por lo que se concluye que los grupos son homogéneos por lo que es necesario realizar un análisis de ANOVA.

Tabla N° 40: ANOVA de un factor para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 1 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo

ANOVA						
		<b>Suma de cuadrados</b>	<b>Gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Cultura</b>	Entre grupos	210,972	2	105,486	2,033	,135
	Dentro de grupos	7525,103	145	51,897		
	Total	7736,074	147			
<b>Políticas</b>	Entre grupos	432,207	2	216,104	2,553	,081
	Dentro de grupos	12274,353	145	84,651		
	Total	12706,561	147			
<b>Prácticas</b>	Entre grupos	176,232	2	88,116	,481	,619
	Dentro de grupos	26586,275	145	183,354		
	Total	26762,507	147			

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla N° 40 se observan los datos obtenidos del análisis de ANOVA de un factor por cada dimensión: dimensión cultura [F (2,145)=2,033,  $p > 0,05$ ], dimensión políticas [F (2,145)=2,553,  $p > 0,05$ ] y dimensión prácticas [F (2,145)=0,481,  $p > 0,05$ ]. De lo cual podemos concluir que no existen diferencias significativas y que la variable Rol

(cargo que desempeña) no influye sobre las variables dependientes (indicadores en los cuestionarios).

*Tabla N° 41: Prueba de homogeneidad de varianzas LEVENE para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 3 en función del rol que cumplen dentro del establecimiento educativo*

<b>Prueba de homogeneidad de varianzas</b>				
	<b>Estadístico de Levene</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
<b>Cultura</b>	1,270	2	755	,281
<b>Políticas</b>	,248	2	755	,781
<b>Prácticas</b>	1,418	2	755	,243

*Fuente: Elaboración propia*

En la Tabla N° 41 de homogeneidad de varianzas, podemos observar el nivel crítico significatividad de las tres dimensiones es  $p > 0,05$  de lo que podemos concluir de que si existe homocedasticidad en la muestra



Tabla N° 42: ANOVA de un factor para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 3 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Cultura</b>	Entre grupos	54,121	2	27,060	,465	,629
	Dentro de grupos	43974,308	755	58,244		
	Total	44028,429	757			
<b>Políticas</b>	Entre grupos	13,917	2	6,958	,390	,677
	Dentro de grupos	13475,666	755	17,849		
	Total	13489,583	757			
<b>Prácticas</b>	Entre grupos	5,015	2	2,508	,040	,961
	Dentro de grupos	47862,114	755	63,394		
	Total	47867,129	757			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla N°42 se observan los datos obtenidos del análisis de ANOVA de un factor para cada dimensión: dimensión cultura [F (2,755)= 0,465,  $p>0,05$ ], dimensión políticas [F (2,755)= 0,390,  $p>0,05$ ] y dimensión prácticas [F (2,755)=0,040,  $p>0,05$ ]. De lo cual podemos concluir que no existen diferencias significativas y que la variable Rol (nivel que cursa) no influye sobre las variables dependientes (indicadores en los cuestionarios).

### 3.3.3 Análisis descriptivo, inferencial y categorización de los resultados de los cuestionario 1 y 3 en función del rango de edad

#### 3.3.3.1 Análisis descriptivo de los cuestionario 1 y 3 en función del rango de edad

A continuación se presentan los resultados obtenidos de acuerdo a la variable del rango de edad dentro de los cuestionarios 1: Indicadores y cuestionario 3: Mi escuela, en donde se presentan los siguientes resultados:

Tabla N° 43: Datos estadísticos del cuestionario 1 en función al rango de edad

Rango de Edad	Datos estadísticos	Puntaje total
1º Rango	Media aritmética	233,00
	Desviación estándar	21,524
	CV	9,23%
2º Rango	Media aritmética	231,33
	Desviación estándar	25,129
	CV	10.86%
3º Rango	Media aritmética	225,07
	Desviación estándar	32,815
	CV	14,57%
<b>TOTAL</b>	Media aritmética	230,16

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla anterior se indica que el 1º rango presenta una media aritmética de  $\bar{x}=233,00$  lo cual equivale a un 83,21% de los 280 puntos del puntaje máximo posible, el 2º rango de edad se encuentra con una  $\bar{x} = 231,33$  lo que equivale a un 82,61% respecto al puntaje total, y el 3º rango es donde se muestra una tendencia más baja con una  $\bar{x}=225,07$ , lo que equivale a un 80,38% del puntaje total.

En relación al coeficiente de variabilidad se observa que el 1° rango presenta un CV= 9,23%, el 2° rango un CV= 10,86% y el 3° rango con un CV 14,57% lo que indica que existe un relación relativamente homogénea según la media.

Al momento de analizar cada una de las dimensiones contenidas en el cuestionario 1: Indicadores, aplicado a directivos, docentes y asistentes de la educación, el cual mide la percepción en cuanto a prácticas, políticas y cultura inclusivas, en donde se obtienen los siguientes resultados:

*Tabla N° 44: Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 1 en función al rango de edad.*

<b>Rango de Edad</b>	<b>Datos estadísticos</b>	<b>Cultura</b>	<b>Políticas</b>	<b>Prácticas</b>
<b>1° Rango</b>	Media aritmética	70,46	75,92	86,62
	Desviación estándar	5,743	8,405	10,924
	CV	8,15%	11,07%	12,61%
<b>2° Rango</b>	Media aritmética	70,09	75,74	85,49
	Desviación estándar	7,050	8,244	14,523
	CV	10,05 %	10,88%	16,98%
<b>3° Rango</b>	Media aritmética	66,98	73,43	84,66
	Desviación estándar	8,791	11,240	15,732
	CV	13,12%	15,30%	18,58%
<b>TOTAL</b>	Media aritmética	69,32	75,13	85,71

*Fuente: Elaboración propia*

Se observa en base a los resultados obtenidos en la tabla N°44 que la percepción de los encuestados en cuanto al 1 ° rango es más elevada en la dimensión de políticas, la cual presenta una media aritmética de 73,43 lo que significa un 86,27% de un total de 88 puntos, le sigue la dimensión de cultura con una  $\bar{x}$ = 70,46 es decir, un 83,88% respecto al puntaje total de 84 puntos y en último lugar se encuentra la dimensión de políticas la cual tiene una  $\bar{x}$ =86,6 lo que conlleva un 80,20% de un total de 108 puntos, la cual considera la dimensión peor evaluada respecto a las tres mencionadas. Luego se considera al 2° rango, en se evalúa de mejor forma la



dimensión de políticas con  $\bar{x}= 75,74$  lo que equivale a un 86,06% de logro, siendo 88 el puntaje máximo posible, luego la dimensión de cultura la cual presenta una de  $\bar{x}=70,09$ , lo que equivale a un 83,44% considerando los 84 puntos del máximo posible y en por último se encuentra la dimensión de prácticas con una  $\bar{x}= 85,49$  lo que equivale a un 79,15% siendo 108 el máximo posible. Y para finalizar se encuentra el 3° rango de edad, donde se evalúa de mejor forma la dimensión de políticas, con una  $\bar{x}=73,43$  lo que equivale a un 83,44 siendo 88 el puntaje máximo posible, en segundo lugar se encuentra la dimensión de cultura con una  $\bar{x}= 66,98$ , lo que equivale a un 79,73% siendo 84 el puntaje máximo posible, y para finalizar la dimensión menor evaluada es prácticas con una media aritmética de  $\bar{x}=84,66$  lo que equivale a un 78,38% de un total de 108 puntos.

Respecto al Coeficiente de variabilidad y al nivel general en la dimensión de cultura, se indica que los rangos de edad 1°,2° y 3° se presentan relativamente homogéneos, en la dimensión de políticas en los rangos 1°, 2° y 3° igualmente se presentan relativamente homogéneas y por último en la dimensión de prácticas se presenta menos homogénea de acuerdo a las puntuaciones totales de acuerdo al análisis realizado en cada dimensión.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de acuerdo a las variables del rango de edad dentro del cuestionario 3 Mi escuela, aplicado a los estudiantes de segundo grado de los establecimientos encuestados, respecto al cual se indican los siguientes datos:

Tabla N° 45: Datos estadísticos del cuestionario 3 en función del rango de edad

Rango de Edad	Datos estadísticos	Puntaje total
<b>1° Rango</b> <b>N=714</b>	Media aritmética	148,03
	Desviación estándar	18,203
	CV	12,29%
<b>2° Rango</b> <b>N= 44</b>	Media aritmética	151,73
	Desviación estándar	16,607
	CV	10,94%
<b>Total</b>	Media aritmética	148,24

*Fuente: Elaboración propia*

A partir de lo anterior, se indica que los estudiantes ubicados en el 2° rango se encuentra con una puntuación más elevada con una  $\bar{x}=151,73$  lo que equivale a un 80,28% siendo 189 puntos la máxima posible, en relación al 1° rango de edad que obtiene una  $\bar{x}=148,03\%$  lo que equivale a un 78,32% siendo 189 puntos el máximo posible, respecto al cuestionario 3 mi escuela, para estudiantes de segundo ciclo.

Según la distribución de la muestra, las dos variables analizadas no presentan diferencias importantes en el coeficiente de variabilidad, la muestra en ambas se encuentra homogéneamente distribuida. Ya que en el primer rango se muestra un CV de un 12,29% y en el segundo rango se muestra con un CV de 10,94 %, lo que indica que no presentan diferencias significativas.

Al momento de analizar cada una de las dimensiones contenidas en el cuestionario 3: Mi escuela, el cual se aplicó a los estudiantes se obtienen los siguientes datos:

Tabla N° 46: Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 3 en función del rango de edad.

Rango de Edad	Datos estadísticos	Cultura	Políticas	Prácticas
1º Rango	Media aritmética	64,36	30,67	53,01
	Desviación estándar	7,671	4,231	8,005
	CV	11,91%	13,79%	15,10%
2º Rango	Media aritmética	65,39	31,57	54,77
	Desviación estándar	6,872	4,020	6,908
	CV	10,50%	12,73%	12,61%
<b>TOTAL</b>	Media aritmética	64,42	30,72	53,11

Fuente: Elaboración propia

A partir de los anterior, se indica que los estudiantes ubicados en el rango 2, presentan mejores resultados en relación al cuestionario 3 aplicado, en donde se muestra mayor inclinación a respuestas positivas de las dimensiones de políticas con una  $\bar{x}=30,67$  lo que equivale a un 80,94 % siendo 39 el puntaje máximo posible, y la dimensión de cultura con una  $\bar{x} =65,39$  lo que equivale a un 80,72% considerando 84 puntos como el puntaje máximo posible, en relación a desviación estándar de cada uno, igualmente se observa una menor inclinación por la dimensión de prácticas el cual se muestra con una  $\bar{x}=54,77$  lo que equivale a un 79,37% de puntaje máximo posible. Dentro de las dimensiones que presentan menor puntaje se presenta en el 1º rango de edad, respecto al cuestionario 3, en donde se muestra más bajo en la dimensión de prácticas el cual presenta una  $\bar{x}=53,01$  lo que equivale a un 76,82% siendo 69 el puntaje máximo posible, y la dimensión de políticas se observa con una  $\bar{x}=30,67$  lo que equivale a un 78,64% siendo 39 el máximo puntaje posible, y en la dimensión de cultura en donde se observa con una  $\bar{x} =65,39$  lo que equivale a un 79,45% siendo 81 el máximo puntaje posible, en estos dos últimos rangos se puede observar que presentan una distribución más homogénea.

En cuanto a la distribución de la muestra en base a los coeficientes de variabilidad, se indica que el 1º rango presenta una distribución medianamente homogénea, ya que esta varía entre CV= 11,91% y un CV= 15,10%. Y el 2º rango de

edad igualmente se presenta con un CV= 10,50% y un CV=12,73% lo cual indica que la muestra se presenta homogénea.

Respecto a coeficiente de variabilidad a nivel general por dimensión, se indica que el 1° rango presenta una distribución medianamente homogénea, ya que sus coeficientes de variabilidad por dimensiones son: en la dimensión de cultura CV= 11,91%, en la dimensión de políticas un CV= 13,79% y por último la dimensión de prácticas con un CV= 15,10%. En el segundo rango de edad se observa por dimensiones los siguientes coeficientes de variabilidad: en la dimensión de cultura un CV= de 10,50%, en la dimensión de políticas un CV=12,73% y en la dimensión de prácticas un CV=12,61% lo que indica que la muestra de las dimensiones del 2° rango son homogénea.



### 3.3.3.2 Categorización de resultados de los cuestionarios 1 y 3 en función del rango de edad.

Tabla N° 47: Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 1 en función al rango de edad

<b>1º Rango</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	233,00	70,46	72,92	86,72
<b>Apreciación (%)</b>	77,62	78,51	77,15	73,60
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

<b>2º Rango</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	231,33	70,09	75,74	85,49
<b>Apreciación (%)</b>	76,82	77,92	81,42	72,21
<b>Categorización</b>	F	F	TF	F

<b>3º Rango</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	225,07	66,98	73,43	84,66
<b>Apreciación (%)</b>	73,84	72,98	77,92	71,19
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

Fuente: Elaboración propia

En la presente tabla se observan los resultados del cuestionario 1: Indicadores aplicado a directivos, docentes y asistentes de la educación según los rangos de edad establecidos previamente, se obtiene que los encuestados del rango 1 tienen una percepción Favorable respecto a la inclusión educativa dentro de sus establecimientos, de manera general y en cada una de las dimensiones, estas son: culturas, políticas y

prácticas inclusivas. En el rango 2, los encuestados presentan una percepción general de la inclusión educativa Favorable, de igual forma en las dimensiones de culturas y prácticas, y finalmente en la dimensión de políticas la percepción se categoriza en Totalmente Favorable. Culminando con la interpretación de datos, se observa que el rango 3, poseen una percepción Favorable respecto a la inclusión educativa dentro de sus establecimientos, de manera general y en cada una de las dimensiones.

*Tabla N° 48: Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 3 en función al rango de edad*

<b>Rango 1</b>				
<b>Cuestionario 3</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	148,03	64,36	30,67	53,01
<b>Apreciación (%)</b>	67,48%	69,18%	67,96%	65,23%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F
<b>Rango 2</b>				
<b>Cuestionario 3</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	151,73	65,39	31,57	53,01
<b>Apreciación (%)</b>	70,43%	71,09%	71,42%	65,23%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

Fuente: elaboración propia

En la presente tabla se observa que, los estudiantes en cada uno de los rangos establecidos, tienen una percepción Favorable respecto a la inclusión educativa dentro de sus establecimientos según los resultados que arroja el cuestionario 3: Mi escuela. En cuanto a las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas, se observan porcentajes entre un 65% y 72% lo que según establecido anteriormente cabe dentro de la categorización de Favorable para ambos rangos de edad.

### 3.3.3.3 Análisis inferencial de los cuestionario 1 y 3 en función del rango de edad

Tabla N° 49 Prueba de Homogeneidad de varianza (LEVENE) para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función del rango de edad

<b>Prueba de homogeneidad de varianzas</b>			
<b>Estadístico de Levene</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
4,915	2	145	,009

Fuente: Elaboración propia

A través de la tabla de homogeneidad de varianzas, podemos observar que la significatividad es  $p < 0,05$  por lo que se puede decir que no hay homocedasticidad, por lo tanto se realizarán otras pruebas paramétricas para ver su significancia.

Tabla N° 50 Pruebas sólidas de igualdad de medias (WELCH) para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función del rango de edad

<b>Pruebas sólidas de igualdad de medias</b>				
	<b>Estadístico<sup>a</sup></b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
Welch	,974	2	84,160	,382

a. F distribuida de forma asintótica

Fuente: Elaboración propia

Por medio de la Tabla N° 50 de igualdad de medias se puede observar que no hay diferencias significativas, ya que  $p > 0,05$ . Por tanto la variable rango de edad en el cuestionario 1 no es factor determinante para los resultados obtenidos.

Tabla N° 51: Pruebas de homogeneidad de varianza (LEVENE) para puntuaciones totales del cuestionario 3 en función del rango de edad

<b>Prueba de homogeneidad de varianzas</b>			
<b>TOTAL CUESTIONARIO 3</b>			
<b>Estadístico de Levene</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
,047	1	756	,828

Fuente: Elaboración propia

A través de la Tabla de homogeneidad de varianzas, podemos observar que el nivel de significatividad es de  $p > 0,05$ , por lo que se puede decir que existe homocedasticidad en la muestra.

Tabla N° 52: ANOVA de un factor para puntuaciones totales del cuestionario 3 en función del rango de edad

ANOVA					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	566,739	1	566,739	1,727	,189
Dentro de grupos	248113,110	756	328,192		
Total	248679,848	757			

Fuente: Elaboración propia

Según los datos de ANOVA de un factor obtenido, el nivel de significatividad general de las dimensiones es  $[F(1,756) = 1,727, p > 0,05]$  es decir que no existen diferencias significativas en los resultados.

Tabla N° 53: Prueba de homogeneidad de varianza (LEVENE) para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 1 en función del rango de edad

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
Cultura	3,160	2	145	,045
Políticas	4,035	2	145	,020
Prácticas	4,700	2	145	,011

Fuente: Elaboración propia

A través de la Tabla de homogeneidad de varianzas LEVENE, se observa que el nivel de significatividad de las tres dimensiones de cultura, políticas y prácticas es de  $p > 0,05$ , por lo que no existe homocedasticidad en la muestra según dimensiones.



Tabla N° 54: Pruebas sólidas de igualdad de medias (WELCH) para puntuaciones por dimensiones en función del rango de edad.

Pruebas sólidas de igualdad de medias					
		Estadístico <sup>a</sup>	df1	df2	Sig.
<b>Cultura</b>	Welch	2,683	2	83,365	,074
<b>Políticas</b>	Welch	,822	2	88,028	,443
<b>Prácticas</b>	Welch	,283	2	82,973	,754
a. F distribuida de forma asintótica					

Fuente: Elaboración propia

Por medio de la Tabla N° 54 de pruebas sólidas de igualdad de medias se puede observar que en las dimensiones de cultura, políticas y práctica se cumple que  $p > 0,05$  por lo que se indica que no existen diferencias significativas en la muestra, por lo tanto el rango de edad no es un factor determinante para los resultados obtenidos por dimensiones.

Tabla N° 55: Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 3 en función del rango de edad

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
<b>Cultura</b>	,004	1	756	,953
<b>Políticas</b>	,476	1	756	,490
<b>Prácticas</b>	,601	1	756	,438

Fuente: Elaboración propia

A través de la tabla de homogeneidad de varianzas, podemos observar que el nivel de significatividad de las dimensiones de culturas, políticas y prácticas son  $p > 0,05$  para las tres, por lo que se concluye que sí existe homogeneidad en la muestra.

Tabla N° 56: ANOVA de un factor para puntuaciones totales del cuestionario 3 en función del rango de edad

ANOVA						
		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Cultura</b>	Entre grupos	43,784	1	43,784	,753	,386
	Dentro de grupos	43984,645	756	58,181		
	Total	44028,429	757			
<b>Políticas</b>	Entre grupos	33,789	1	33,789	1,898	,169
	Dentro de grupos	13455,794	756	17,799		
	Total	13489,583	757			
<b>Prácticas</b>	Entre grupos	129,424	1	129,424	2,050	,153
	Dentro de grupos	47737,705	756	63,145		
	Total	47867,129	757			

Fuente: Elaboración propia

Según los datos del análisis de ANOVA de un factor obtenidos, por cada dimensión son: la dimensión de cultura [F (1,756)=0,753,  $p>0,05$ ]; la dimensión de políticas [F (1,756)= 1,898,  $p>0,05$ ] y la dimensión de prácticas [F (1,756)=2,050,  $p>0,05$ ], de lo cual podemos concluir que no existen diferencias significativas y que la variable rango de edad no influye significativamente sobre las variables dependientes.

### 3.3.4 Análisis descriptivo, inferencial y categorización de los resultados: cuestionario 1 y 3 en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

#### 3.3.4.1 Análisis descriptivo de los cuestionario 1 y 3 en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en función de la comuna donde se ubican los establecimientos evaluados, respecto a la cual se arrojan los siguientes resultados:

*Tabla N° 57: Datos estadísticos del cuestionario 1: Indicadores en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos*

<b>Comuna</b>	<b>Datos estadísticos</b>	<b>Puntaje total</b>
<b>SANTA JUANA</b> <b>N= 24</b>	Media aritmética	238,54
	Desviación estándar	27,378
	CV	11,47
<b>TUCAPEL</b> <b>N=38</b>	Media aritmética	227,26%
	Desviación estándar	17,707
	CV	7,79%
<b>NEGRETE</b> <b>N=25</b>	Media aritmética	230,80
	Desviación estándar	23,758
	CV	10,29%
<b>LAJA</b> <b>N=33</b>	Media aritmética	240,97
	Desviación estándar	22,258
	CV	9,23%
<b>TALCAHUANO</b> <b>N= 28</b>	Media aritmética	213,57
	Desviación estándar	33,602
	CV	15,73%
<b>TOTAL</b>	Media aritmética	230,16

*Fuente: Elaboración propia*

A partir de los datos entregados se indica que la mayor puntuación la obtiene la comuna de Laja, con una media aritmética de 240,97 lo que corresponde a un 86,06% de los 280 del puntaje máximo posible, en segundo lugar se ubica la comuna de Santa

Juana con una  $\bar{x}= 238,54$  lo que equivale a un 85,19%, en tercer lugar se ubica la comuna de Negrete con una  $\bar{x}=230,80$  lo que equivale a un 82,42%, y en cuarto lugar se encuentra la comuna de Tucapel con una  $\bar{x}=227,26$  lo que corresponde a un 81,16% y en último lugar, se destaca que la menor puntuación la obtiene la comuna de Talcahuano con una  $\bar{x}= 213,57$  lo que corresponde a un 76,27% en relación al puntaje máximo de 280 puntos.

Según la distribución se observa que la muestra se encuentra homogéneamente distribuida en relación al coeficiente de variabilidad CV en las comuna encuestadas, ya que en la comuna de Santa Juana se presenta con un CV=11,47%, en la comuna de Tucapel se observa con un CV=7,79, en la comuna de Negrete con un CV=10,29%, en la comuna de Laja con un CV=9,23% y por último en la comuna de Talcahuano se presenta con un CV= 15,73.

Al realizar el análisis descriptivo de las comunas según cada dimensión del cuestionario 1, se obtiene los siguientes resultados:

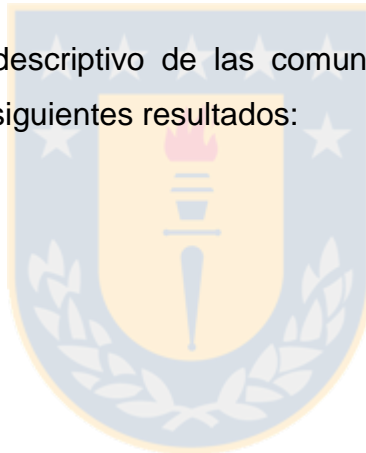


Tabla N° 58: Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario 1: Indicadores en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

	Datos estadísticos	Cultura	Políticas	Prácticas
<b>Santa Juana</b> <b>N= 24</b>	Media aritmética	69,92	79,29	89,33
	Desviación estándar	6,283	9,115	14,460
	CV	8,98	11,49	16,18
<b>Tucapel</b> <b>N= 38</b>	Media aritmética	69,11	72,74	85,42
	Desviación estándar	17,707	5,559	7,934
	CV	25,62	7,6	9,28
<b>Negrete</b> <b>N= 25</b>	Media aritmética	71,24	75,44	84,12
	Desviación estándar	5,109	8,818	13,217
	CV	7,17	11,68	15,70
<b>Laja</b> <b>N= 33</b>	Media aritmética	72,06	78,55	90,36
	Desviación estándar	6,179	6,852	13,079
	CV	8,57	8,72	14,47
<b>Talcahuano</b> <b>N=28</b>	Media aritmética	64,14	70,50	78,93
	Desviación estándar	10,065	11,348	14,246
	CV	15,69	16,09	18,08
<b>Total</b>	Media aritmética	7,254	9,297	13,493

Fuente: Elaboración propia

A partir de los resultados entregados en la tabla N°58, se indica que en la comuna de Santa Juana la mejor dimensión que evalúa es la de políticas con una media aritmética de  $\bar{x}=79,29$  lo que equivale a un 90,10%, siendo 88 el puntaje máximo posible, en segundo lugar se encuentra la dimensión de cultura teniendo una media aritmética de un  $\bar{x}= 69,92$ , lo que corresponde a un 83,23%, siendo 84 puntos el máximo posible, y por último queda la dimensión de prácticas con una media aritmética de  $\bar{x}= 89,33$ , lo que equivale a un 82,71% siendo 108 el puntaje máximo, en cuanto a la comuna de Tucapel la mejor dimensión que evalúa es la de políticas, con una media aritmética de  $\bar{x}= 72,74$  lo que equivale a un 82,65 siendo 88 el máximo puntaje, luego la mejor dimensión evaluada es la de cultura con una media aritmética de un  $\bar{x}=69,11$ , lo que corresponde a un 82,27%, y por último la dimensión peor evaluada es la de

práctica con una  $\bar{x}=86,42$ , lo que corresponde a un 80,01%. En la comuna de Negrete la mejor dimensión evaluada es la de políticas con una media aritmética de un  $\bar{x}= 75,44$  lo que corresponde a un 85,72% siendo 88 máximo puntaje, en segundo lugar la dimensión de cultura con una media aritmética de  $\bar{x}=71,24$  lo que equivale a un 84,80%, y por último la peor dimensión evaluada es la de prácticas con una media aritmética de un  $\bar{x}= 84,12$  lo que equivale a un 77,88% de logro. En cuanto a la comuna de Laja la mejor dimensión evaluada es la de políticas, con una media aritmética de  $\bar{x}= 78,55$  lo que equivale a un 89,26% siendo 88 el máximo puntaje, en el segundo lugar está la dimensión de cultura con una media aritmética  $\bar{x}=72,06$  lo que equivale a un 85,78% y por último la dimensión de prácticas con una media aritmética de  $\bar{x}= 90,36$  lo que corresponde a un 83,66% de logro, siendo el 108 el máximo puntaje posible. Por último en la comuna de Talcahuano la dimensión mejor evaluada es la de Políticas con una media aritmética de un  $\bar{x}=70,50$  lo que equivale a un 80,11%, en segundo lugar la dimensión de cultura que presenta una media aritmética de un  $\bar{x}=64,14$ , lo que corresponde a un 76,35% y por último la dimensión peor evaluada es la de prácticas con una media aritmética de  $\bar{x}=78,93$  lo que corresponde a un 73,08% siendo 108 el máximo posible.

Con respecto a lo anterior se puede mencionar que en las comunas de Santa Juana, Negrete, Tucapel, Laja y Talcahuano la mejor dimensión evaluada es la de políticas y en segundo lugar, la dimensión de cultura; finalmente la peor dimensión evaluada es la de prácticas. Y en cuanto a la dimensión de cultura la comuna que la evalúa mejor es la de Laja, en la dimensión de políticas, la comuna de Santa Juana es la que la evalúa mejor, y por último la comuna que evalúa mejor a la dimensión de prácticas es la comuna de Laja.

En cuanto a la distribución de la muestra en base a los coeficientes de variabilidad en la dimensión de cultura en las comunas encuestadas no se presenta homogeneidad, ya que en la comuna de Santa Juana se presenta con un  $CV=8,98$ , en la comuna de Tucapel se presenta con un  $CV= 25,62$ , en la comuna de Negrete tiene un  $CV= 7,17$ , en la comuna de Laja se presenta con un  $CV=8,57$  y en la comuna de Talcahuano se presenta con un  $CV=15,69$ . En cuanto a la dimensión de política se presenta mayor homogeneidad, en donde la comuna de Santa Juana se presenta con

un CV=11,49, en la comuna de Tucapel se presenta con un CV=7,6, la comuna de Negrete tiene un CV=11,68, en la comuna de Laja se presenta con un CV=8,72 y en la comuna de Talcahuano con un CV=16,09. Y por último en la dimensión de Práctica se presenta relativamente homogénea ya que se observa que en la comuna de Santa Juana con un CV=16,16, en la comuna de Tucapel con un CV=9,28, en la comuna de Negrete con un CV=14,47 y en la comuna de Talcahuano con un CV=18,08.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de acuerdo a la comuna en base al cuestionario 3: mi escuela, de las cuales se indican las siguientes puntuaciones:

*Tabla N° 59: Datos estadísticos del cuestionario 3: Mi escuela en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos*

<b>Comuna</b>	<b>Datos estadísticos</b>	<b>Puntaje total</b>
<b>Santa Juana</b> <b>N=133</b>	Media aritmética	144,53
	Desviación estándar	19,984
	CV	13,82%
<b>Tucapel</b> <b>N=69</b>	Media aritmética	144,80
	Desviación estándar	14,402
	CV	9,94%
<b>Negrete</b> <b>N=68</b>	Media aritmética	154,81
	Desviación estándar	16,653
	CV	10,75%
<b>Laja</b> <b>N=350</b>	Media aritmética	144,87
	Desviación estándar	17,401
	CV	12,02%
<b>Talcahuano</b> <b>N=138</b>	Media aritmética	158,86
	Desviación estándar	15,396
	CV	9,69%
<b>Total</b>	Media aritmética	148,24

*Fuente: Elaboración propia*

A partir de la Tabla N° 59 se indica que la mayor puntuación se obtiene en la comuna de Talcahuano, con una media aritmética  $\bar{x}$  de 158,86 y un 84,05% en relación a 189 que es el puntaje máximos ideal, en segundo lugar se encuentra la comuna de Negrete con una  $\bar{x}$ = 81,91 lo que corresponde a un 81,91% logro, en tercer lugar se

ubica la comuna de Laja con una  $\bar{x}=144,87$  lo que corresponde a un 76,65%, en cuarto lugar se encuentra la comuna de Tucapel con una  $\bar{x}= 144,80$  lo que corresponde a un porcentaje de 76,61%, y en último lugar se ubica la comuna de Santa Juana con una  $\bar{x}=144,53$  lo que equivale a un 76,47%.

En relación al coeficiente de variabilidad se observa que la muestra está homogéneamente distribuida, ya que Santa Juana presenta con un CV= 13,82%, en la comuna de Tucapel con un CV= 9,94%, en la comuna de Negrete con un CV = 10,75%, en la comuna de Laja con un CV= 12,02% y por último la comuna de Talcahuano con un CV= 9,69.

*Tabla N° 60: Datos estadísticos por dimensiones del cuestionario3: Mi escuela en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos*

<b>Comuna</b>	<b>Datos estadísticos</b>	<b>Cultura</b>	<b>Políticas</b>	<b>Prácticas</b>
<b>Santa Juana</b> <b>N=133</b>	Media aritmética	62,21	30,23	52,09
	Desviación Estándar	8,358	4,550	8,464
	CV	13,43%	15,05%	16,24%
<b>Tucapel</b> <b>N=69</b>	Media aritmética	63,52	29,16	52,12
	Desviación Estándar	6,256	3,653	6,563
	CV	9,84%	12,52%	12,59%
<b>Negrete</b> <b>N=68</b>	Media aritmética	67,07	32,03	55,71
	Desviación Estándar	6,699	4,033	7,602
	CV	9,98%	12,59%	13,64%
<b>Laja</b> <b>N=350</b>	Media aritmética	63,59	30,14	51,14
	Desviación Estándar	7,412	4,079	7,688
	CV	11,65%	13,59%	15,03%
<b>Talcahuano</b> <b>N=138</b>	Media aritmética	67,79	32,78	58,25
	Desviación Estándar	7,136	3,755	6,197
	CV	10,52%	11,45%	10,63%
<b>Total</b>	Media aritmética	64,42	30,72	53,11

*Fuente: Elaboración propia*

A partir de los resultados en la Tabla 60, se indica que en la comuna de Santa Juana presenta una tendencia más elevada en la dimensión de políticas con una media



aritmética  $\bar{x}= 30,23$  lo que equivale a un 77,51%, siendo 39 el máximo puntaje posible, en segundo lugar está la dimensión de cultura con una media aritmética de un  $\bar{x}= 62,21\%$  lo que corresponde a un 76,80%, siendo 88 el puntaje máximo posible, y por último se encuentra la dimensión de prácticas con una media aritmética de un  $\bar{x}=52,09$  lo que corresponde a un 75,49%, siendo 69 el puntaje máximo. En la comuna de Tucapel, la dimensión mejor evaluada es la de cultura con una media aritmética de  $\bar{x}= 63,52$  lo que equivale a un 78,41%, luego está la dimensión de prácticas con una media aritmética de  $\bar{x}=52,12$  lo que corresponde a un 75,53%, y la peor dimensión evaluada en esta comuna es la de políticas con una media aritmética de un  $\bar{x}=29,16$  lo que corresponde a un 74,76%. Luego la comuna de Negrete evalúa de mejor forma la dimensión de cultura, con una media aritmética de un  $\bar{x}= 67,07$ , lo que equivale a un 82,80% de logro, en segundo lugar se encuentra la dimensión de políticas con una media aritmética de  $\bar{x}=32,02$ , lo que corresponde a un 82,12%, y por último evalúa la que es evaluada de peor forma, la dimensión de prácticas con una  $\bar{x}=55,71$ , lo que equivale a un 80,73%. En cuanto a la comuna de Laja la dimensión mejor evaluada es la de cultura, con una  $\bar{x}= 63,59$  lo que equivale a un 78,50%, en segundo lugar está la dimensión de políticas con una  $\bar{x}= 30,14$  lo que equivale a un 77,28%, y la dimensión peor evaluada es las prácticas con una  $\bar{x}= 51,14$  lo que equivale a un 74,11%; y por último la comuna de Talcahuano la dimensión que mejor evalúa es la de prácticas, con una  $\bar{x}=58,25$  lo que corresponde a un 84,42%, en segundo lugar evalúa la dimensión de políticas con una  $\bar{x}= 32,78$  lo que equivale a un 84,05% y por último lo que evalúa de forma más baja es la dimensión de cultura con una  $\bar{x}=67,79$ , lo que corresponde a un 83,69% de 81 puntos lo que corresponde al puntaje máximo posible.

Con respecto a lo anterior a los resultados anteriormente mencionados se puede decir que la comuna de Talcahuano es la comuna que evalúa de mejor forma las tres dimensiones (cultura, políticas y prácticas inclusivas). En cuanto a las comunas de Tucapel, Negrete y Laja evalúan de mejor forma la dimensión de cultura en relación a las otras dos dimensiones (políticas y prácticas) que existe una tendencia más baja.

En cuanto a la distribución de la muestra en la base a los coeficientes de variabilidad según la dimensión de cultura en las comunas encuestadas se presentan

homogéneas, ya que en la comuna de Santa Juana se presenta con un CV=13,43, en la comuna de Tucapele con un CV=9,84, en la comuna de Negrete con un CV=9,98, en la comuna de Laja con un CV=11,65 y en la comuna de Talcahuano con un CV=10,52. En cuanto a la dimensión de políticas se presenta homogénea, ya que en la comuna de Santa Juana con CV=15,05, en la comuna de Tucapele con un CV=12,52, en la comuna de Negrete con un CV= 2,59, en la comuna de Laja con un CV=13,59 y la comuna de Talcahuano con un CV=11,45. Y por último en la dimensión de prácticas se presenta homogénea, ya que se observa en la comuna de Santa Juana CV=16,24, en la comuna de Tucapele con un CV=12,59, en la comuna de Negrete con un CV=13,64, en la comuna de Laja con un CV=15,03 y la comuna de Talcahuano con un CV=10,63.



### 3.3.4.2 Categorización de resultados de los cuestionarios 1 y 3 en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

Tabla N° 61: Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 1 en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

<b>Santa Juana</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	238,54	69,92	79,29	89,33
<b>Apreciación (%)</b>	80,26	77,65	86,80	76,95
<b>Categorización</b>	F	F	TF	F

<b>Tucapel</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	227,26	69,11	72,74	85,42
<b>Apreciación (%)</b>	74,89	76,64	76,88	72,12
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

<b>Negrete</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	230,80	71,24	75,44	84,12
<b>Apreciación (%)</b>	76,57	79,75	80,97	70,52
<b>Categorización</b>	F	F	TF	F

<b>Laja</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	240,97	72,06	78,55	90,36
<b>Apreciación (%)</b>	81,41	81,05	80,68	78,22
<b>Categorización</b>	TF	TF	TF	F

<b>Talcahuano</b>				
<b>Cuestionario 1</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	213,57	64,14	70,50	78,93
<b>Apreciación (%)</b>	68,37	68,48	73,48	64,11
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla se puede observar que las comunas Laja es la comuna que muestra una apreciación más favorable en cuanto a las dimensiones de cultura y políticas con porcentajes de 82% mientras que en la otra dimensión se muestra favorable, igualmente en las comunas de Santa Juana y negrete muestran una apreciación totalmente favorable en cuanto a la dimensión de políticas con porcentajes entre un 80% y 86% y las otras dimensiones son evaluadas favorablemente. En cuanto a las otras comunas, que son Tucapel y Talcahuano tienen una apreciación favorable en cuanto a la inclusión educativa, éstas se muestran con porcentajes entre 64% y 78%.

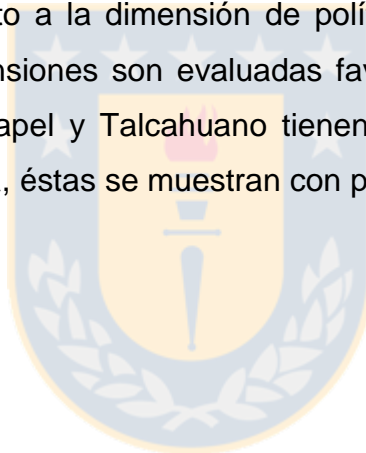


Tabla N° 62: Categorización de la percepción de la educación inclusiva de puntuaciones totales y por dimensiones del cuestionario 1 en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

<b>Santa Juana</b>				
<b>Cuestionario 3</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	144,53	62,21	30,32	52,09
<b>Apreciación (%)</b>	64,70%	65,20%	66,26%	63,23%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

<b>Tucapel</b>				
<b>Cuestionario 3</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	144,80	63,52	29,16	52,12
<b>Apreciación (%)</b>	64,92%	67,62%	62,15%	63,30%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

<b>Negrete</b>				
<b>Cuestionario 3</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	154,81	67,07	32,03	55,71
<b>Apreciación (%)</b>	72,86%	74,20%	73,19%	71,10%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

<b>Laja</b>				
<b>Cuestionario 3</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	144,87	63,59	30,14	51,14
<b>Apreciación (%)</b>	64,97%	67,75%	65,92%	61,17%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

<b>Talcahuano</b>				
<b>Cuestionario 3</b>	<b>Cuestionario total</b>	<b>Dimensión de Cultura</b>	<b>Dimensión de Políticas</b>	<b>Dimensión de Prácticas</b>
<b>Promedio</b>	158,86	67,79	32,78	58,29
<b>Apreciación (%)</b>	76,07%	75,53%	76,06%	76,71%
<b>Categorización</b>	F	F	F	F

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla anterior se muestra que las todas las comunas tienen una apreciación favorable hacia la inclusión educativa favorable, evaluada mediante el cuestionario3: Mi escuela. Al considerar las tres dimensiones, éstas se muestran con porcentajes entre un 61% y 76% lo que se categoriza como favorable.

### **3.3.4.3 Análisis inferencial de los cuestionario 1 y 3 en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos**

A partir del análisis descriptivo anterior y con el objeto de establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias aritméticas totales del cuestionario 1 respecto a la variable comuna, se realiza un nuevo análisis que se presenta a continuación.

*Tabla N° 63: Prueba de homogeneidad de varianza (LEVENE) para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos*

<b>Prueba de homogeneidad de varianzas</b>				
<b>TOTAL CUESTIONARIO 1</b>				
<b>Estadístico de Levene</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>	
3,179	4	143	,015	

*Fuente: elaboración propia*

A través de la Tabla de homogeneidad de varianzas, podemos observar que  $p > 0,15$  por lo que se puede decir que no hay homocedasticidad dentro de este cuestionario.

Tabla N° 64: Pruebas sólidas de igualdad de medias (WELCH) para puntuaciones totales del cuestionario 1 en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

<b>Pruebas sólidas de igualdad de medias</b>				
<b>TOTAL CUESTIONARIO 1</b>				
	Estadístico <sup>a</sup>	df1	df2	Sig.
Welch	4,286	4	65,141	,004

a. F distribuida de forma asintótica

Fuente: Elaboración propia

A través de la tabla N° 64 de igualdad de medias, se puede observar que  $p < 0,05$  por lo tanto si existen diferencias significativas dentro de esta variable. Se aplica un nuevo análisis post-hoc y Games- Howell para validar esta información (anexo: Tabla 82) el cual valida la información entregada por la prueba de igualdad de medias WELCH identificando que existen diferencias significativas las comunas de Santa Juana con Talcahuano con una diferencia de media de 24,970, Tucaapel con Laja con una diferencia de media de 13,707 y Talcahuano con Laja con una diferencia de media de 27,398.

Tabla N° 65: Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) del cuestionario 1 por dimensiones en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

<b>Prueba de homogeneidad de varianzas</b>				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
<b>Cultura</b>	3,901	4	143	,005
<b>Políticas</b>	1,750	4	143	,142
<b>Prácticas</b>	,838	4	143	,503

Fuente: Elaboración propia

A través de la Tabla de homogeneidad de varianzas, podemos observar que existen homocedasticidad respecto a la dimensión de políticas y en la dimensión de prácticas ya que  $p > 0,05$  y no existe homocedasticidad para la dimensión de cultura porque  $p < 0,05$ .

Tabla N° 66: Prueba sólida de igualdad de medias (WELCH) del cuestionario 1 para puntuaciones por dimensiones en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

Pruebas sólidas de igualdad de medias					
		Estadístico <sup>a</sup>	df1	df2	Sig.
<b>Cultura</b>	Welch	1,611	2	17,480	,228
<b>Políticas</b>	Welch	3,120	2	19,003	,067
<b>Prácticas</b>	Welch	,538	2	18,248	,593
<b>a. F distribuida de forma asintótica</b>					

Fuente: Elaboración propia

A través de la prueba de igualdad de medias (WELCH) se puede observar que la dimensión de cultura  $p > 0,05$  por lo que se puede decir que no existe diferencias significativas en la variable de comuna donde se ubican los establecimientos educativos respecto esta dimensión.

Tabla N° 67: ANOVA de un factor para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 1 en función a la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

ANOVA						
		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Cultura</b>	Entre grupos	1100,795	4	275,199	5,931	,000
	Dentro de grupos	6635,280	143	46,401		
	Total	7736,074	147			
<b>Políticas</b>	Entre grupos	1620,892	4	405,223	5,227	,001
	Dentro de grupos	11085,669	143	77,522		
	Total	12706,561	147			
<b>Prácticas</b>	Entre grupos	2383,777	4	595,944	3,496	,009
	Dentro de grupos	24378,730	143	170,481		
	Total	26762,507	147			

Fuente: Elaboración propia

Según los datos obtenidos en el análisis de ANOVA de un factor se obtiene que el nivel de significatividad por dimensiones son los siguientes: dimensión de cultura [F (4,143)= 5,931,  $p < 0,05$ ], en la dimensión de políticas [F (4,143)= 5,22,  $p < 0,05$ ], y por



último en la dimensión de prácticas [F (4,143)= 3,496,  $p<0,05$ ] de lo que se puede concluir que si hay diferencias significativas en función a la comuna donde se ubica el establecimiento educativo, para verificar la información se aplica un nuevo análisis por la prueba Post hoc y Tukey (anexo: Tabla N° 83) en el que se visualiza diferencias significativas en la dimensión de Cultura: entre las comunas de Santa Juana y Talcahuano con una diferencia de medias de 5,774, Tucapel y Talcahuano con una diferencia de media de 4,962, Negrete y Talcahuano con una diferencia de media de 7,097, Laja y Talcahuano con una diferencia de media de 7,918, en la dimensión de políticas existen diferencia significas entre las comunas de Santa Juana y Tucapel con una diferencia de media de 6,555, Santa Juana Talcahuano con una diferencia de media de 8,792, Tucapel y Laja con una diferencia de media de 5,809, Laja y Talcahuano con una diferencia de media de 8,045, y por último en la dimensión de prácticas existen diferencia significativas entre las comunas de Santa Juana con Talcahuano con una diferencia de media de 10,405, Laja y Talcahuano con una diferencia de media de 11,435.

*Tabla N° 68: Prueba de homogeneidad de varianzas (LEVENE) cuestionario 3 en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos*

<b>Prueba de homogeneidad de varianzas</b>			
<b>Estadístico de Levene</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
<b>12,465</b>	<b>4</b>	<b>753</b>	<b>,000</b>

*Fuente: Elaboración propia*

A través de la tabla N°68 de homogeneidad de varianza podemos observar que el nivel de significatividad a nivel general es  $p<0,05$  por lo que se puede deducir que no existe homocedastidad con respecto a la comuna en donde se encuentran los establecimientos educativos respecto al cuestionario 3 total.

Tabla N° 69: Pruebas sólidas de igualdad de medias WELCH del cuestionario 3 para puntuaciones totales en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

<b>Pruebas sólidas de igualdad de medias</b>				
	<b>Estadístico<sup>a</sup></b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
<b>Welch</b>	24,048	4	230,690	,000
<b>a. F distribuida de forma asintótica</b>				

Fuente: Elaboración propia

A través de la tabla N°69 de igualdad de medias de WELCH, se puede observar que  $p < 0,05$  por lo tanto si existen diferencias significativas dentro de esta variable. Se aplica un nuevo análisis post-hoc y Games- Howell para validar esta información (anexo: Tabla 84) el cual valida la información entrega por la prueba de igualdad de medias WELCH identificando con diferencias significativas entre las comunas de Santa Juana con Negrete con una diferencia de medias de 10,283, Santa Juana y Talcahuano con una diferencia de medias de 14,336, Tucapel con Negrete con una diferencia de medias de 10,012, Tucapel con Talcahuano con una diferencia de medias de 14,065, Negrete con Laja con una diferencia de medias de 9,935.

Tabla N° 70: Prueba de homogeneidad de varianzas LEVENE cuestionario 3 por dimensiones en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

<b>Prueba de homogeneidad de varianzas</b>				
	<b>Estadístico de Levene</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
<b>Cultura</b>	6,236	4	753	,000
<b>Políticas</b>	5,087	4	753	,000
<b>Prácticas</b>	10,143	4	753	,000

Fuentes: Elaboración propia

A través de la tabla N°70 de homogeneidad de varianza podemos observar que el nivel de significatividad de las dimensiones es  $p < 0,05$  por lo que se puede deducir que no existe homocedastidad con respecto a la comuna en donde se encuentran los establecimientos educativos respecto al cuestionario 3 total.

Tabla N° 71: Pruebas sólidas de igualdad de medias WELCH del cuestionario 3 de las dimensiones en función de la comuna donde se ubican los establecimientos educativos

Pruebas sólidas de igualdad de medias					
		Estadístico <sup>a</sup>	df1	df2	Sig.
<b>Cultura</b>	Welch	13,946	4	231,398	,000
<b>Políticas</b>	Welch	17,316	4	228,318	,000
<b>Prácticas</b>	Welch	31,666	4	229,481	,000
<b>a. F distribuida de forma asintótica</b>					

Fuente: Elaboración propia

A través de la tabla N°71 donde se presenta la igualdad de medias, se puede observar que en las tres dimensiones  $p < 0,05$  por lo tanto, si existen diferencias significativas dentro de esta variable. Se aplica un nuevo análisis post-hoc y Games-Howell para validar esta información (anexo: Tabla 85) el cual valida la información entregada por la prueba de igualdad de medias WELCH identificando con diferencias significativas la dimensión de cultura entre las comunas de Santa Juana y Negrete con una diferencia de media de 4,863, Santa Juana y Talcahuano con una diferencia de media de 5,579, Tucapel y Negrete con una diferencia de media de 3,552, Tucapel y Talcahuano con una diferencia de media de 4,268, Negrete y Laja con una diferencia de media de 3,485, Laja y Talcahuano con una diferencia de media de 4,201.

En la dimensión de política con diferencias significativas entre las comuna de Santa Juana y Negrete con una diferencia de media de 1,804, Santa Juana y Talcahuano con una diferencia de media de 2,557, Tucapel y Negrete con una diferencia de media de 2,870, Tucapel y Talcahuano con una diferencia de media de 3,623, Negrete y Laja con una diferencia de media de 1,887, Laja y Talcahuano con una diferencia de media de 2,640.

Y por último en la dimensión de prácticas con diferencias significativas entre las comuna de Santa Juana y Negrete con una diferencia de media de 3,616, Santa Juana y Talcahuano 6,200, Tucapel y Negrete con una diferencia de media de 3,590, Tucapel y Talcahuano 6,174, Negrete y Laja con una diferencia de media de 4,563 y Laja con Talcahuano con una diferencia de media de 7,147.

### 3.4 ANÁLISIS INFERENCIAL DE CORRELACIONES DE LOS CUESTIONARIOS 1 Y 3

#### 3.4.1 Correlaciones entre dimensiones del cuestionario 1

Luego de generar el análisis de manera global de ambos cuestionarios 1 y 3, se analizara las dimensiones a través de la recolección de datos. Como se observa en la tabla N° 72 las correlaciones del cuestionario 1 de acuerdo a Rho de Spearman:

*Tabla N° 72: Correlaciones cuestionario 1 de acuerdo a RHO de Spearman*

		Correlaciones			
		Cultura	Políticas	Prácticas	
Rho de Spearman	<b>Cultura</b>	Coeficiente de correlación	1,000	,709**	,564**
	<b>Políticas</b>	Coeficiente de correlación		1,000	,651**
	<b>Prácticas</b>	Coeficiente de correlación			1,000

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla anterior de correlaciones se muestra que todas las dimensiones del cuestionario 1: indicadores se relacionan positiva y significativamente, es decir de forma directamente proporcional, lo que indica que las correlaciones totales de cada dimensión tienden a relacionarse de forma significativa. El sujeto que tiende a obtener altas puntuaciones en una dimensión tiende a su vez a obtener altas en otras dimensiones, del mismo modo lo que obtienen puntuaciones bajas en alguna dimensiones tienden a obtener puntuaciones de similar magnitud en otras.

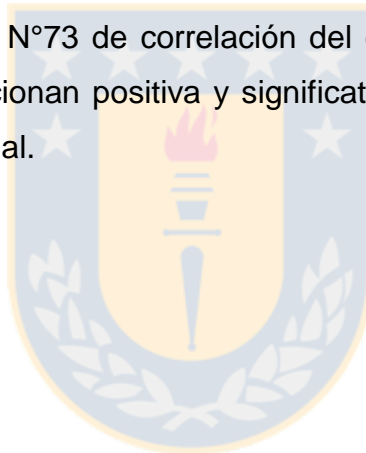
### 3.4.2 Correlaciones entre dimensiones del cuestionario 3

Tabla N° 73: Correlaciones cuestionario3 de acuerdo a RHO de Spearman

		Correlaciones			
			Cultura	Políticas	Prácticas
Rho de Spearman	<b>Cultura</b>	Coeficiente de correlación	1,000	,690**	,722**
	<b>Políticas</b>	Coeficiente de correlación	*	1,000	,672**
	<b>Prácticas</b>	Coeficiente de correlación			1,000
		*.La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)			

Fuente: Elaboración propia

Se observa en la tabla N°73 de correlación del cuestionario 3: mi escuela que sus tres dimensiones se relacionan positiva y significativamente entre sí, es decir, de forma directamente proporcional.

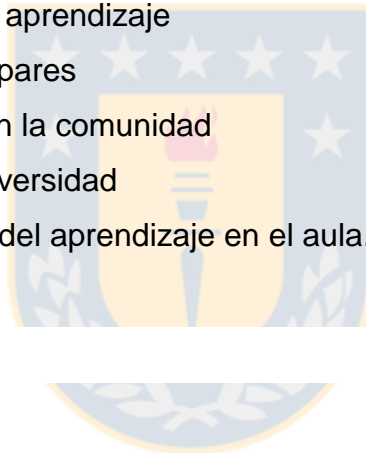


### **3.5 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE JERARQUIZACIÓN DE PREFERENCIAS Y CAMBIOS DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS**

Como se presentó en el marco metodológico dentro de los cuestionarios 1 y 3 se incorpora un ítem en el cual se solicita a los encuestados enumerar tres preferencias y tres cambios al interior de cada establecimiento educativo (según su percepción).

Para el análisis de las respuestas emitidas por los encuestados se clasificaron las respuestas de preferencias y cambios en:

1. Infraestructura y/o entorno educativo
2. Gestión directiva
3. Compromiso familiar con el aprendizaje
4. Clima organizacional entre pares
5. Fomento de participación en la comunidad
6. Atención y respeto por la diversidad
7. Fomento de diversificación del aprendizaje en el aula.
8. Otro
9. No contesta



### 3.5.1 Preferencias según cuestionarios 1 y 3

Respecto al cuestionario 1, los encuestados optaron por omitir sus respuestas (42%), mientras que en segunda posición manifestaron preferencias por el clima organizacional entre pares (18%); en tanto como últimas preferencias se encuentran gestión directiva y fomento de la participación de la comunidad ambas sólo con un 4% preferencias, mientras que en compromiso familiar con el aprendizaje ninguno de los encuestados lo manifestó como preferencias obteniendo el 0%.

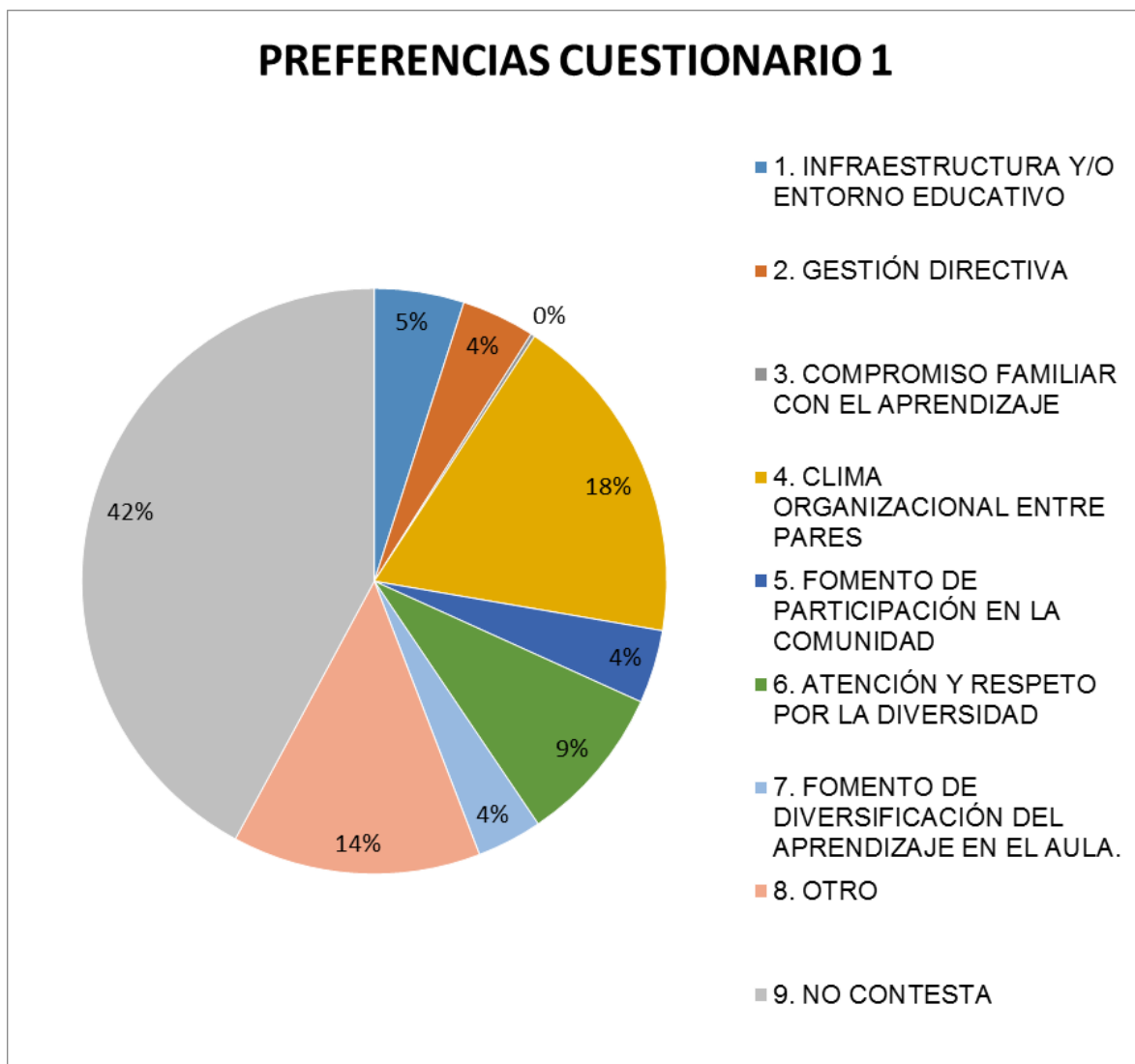


Figura N° 11: Preferencias cuestionario 1: Indicadores

En la figura N° 12 de preferencias del cuestionario 3, se manifiesta un 28% de preferencias por la respuesta de la categoría otros, la cual considera alimentación, afinidad con un profesor en específico, actividades personales (relaciones sentimentales dentro del establecimiento), interés de docentes por situaciones personales, y como segunda preferencia tenemos infraestructura y/o entorno con un 25%, lo que manifiesta que la mayoría de los encuestados estaban conformes con su establecimiento; mientras que como últimas preferencias se encuentran compromiso familiar con el aprendizaje y fomento de la participación en la comunidad ambas con un 0%.

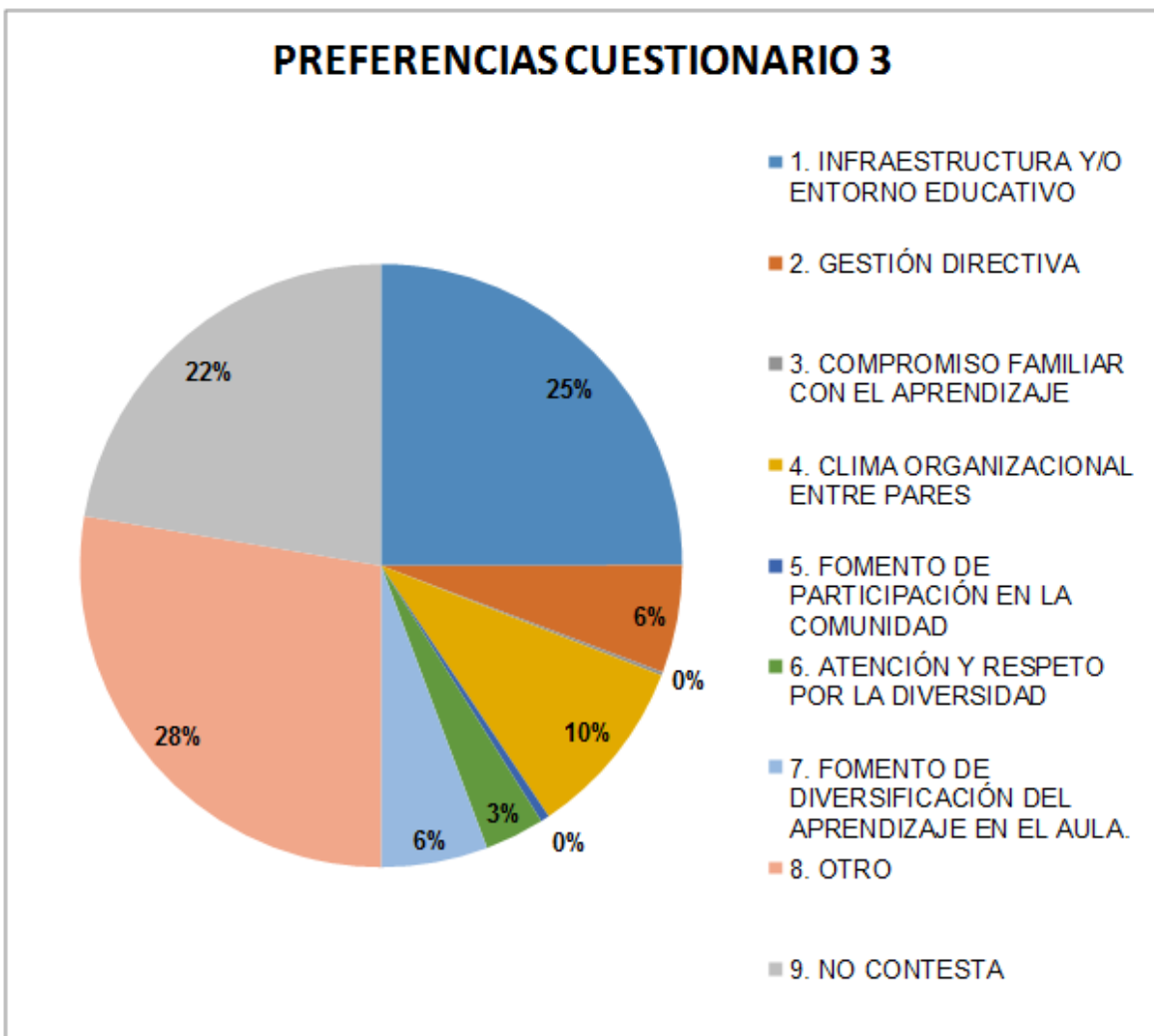


Figura N° 12: Preferencias cuestionario 3: Mi escuela



### 3.6.1 Cambios según cuestionarios 1 y 3

De acuerdo a la figura N° 13 se puede observar que el mayor cambio que se analizó fue en cuanto al compromiso familiar con el aprendizaje (47%) buscando así una mayor participación de la familia en el aprendizaje de los estudiantes, como segundo cambio con un 15% se encuentra el ítem otros, que considera prioridades del establecimiento sobre las necesidades de los estudiantes, el consumo de drogas, seguridad dentro y fuera del establecimiento. Mientras que como últimos cambios tenemos compromiso familiar con el aprendizaje y fomento de participación en la comunidad con un 3% mientras que en el último lugar como cambios a realizar se encuentra la atención y respeto por la diversidad con un 2%.

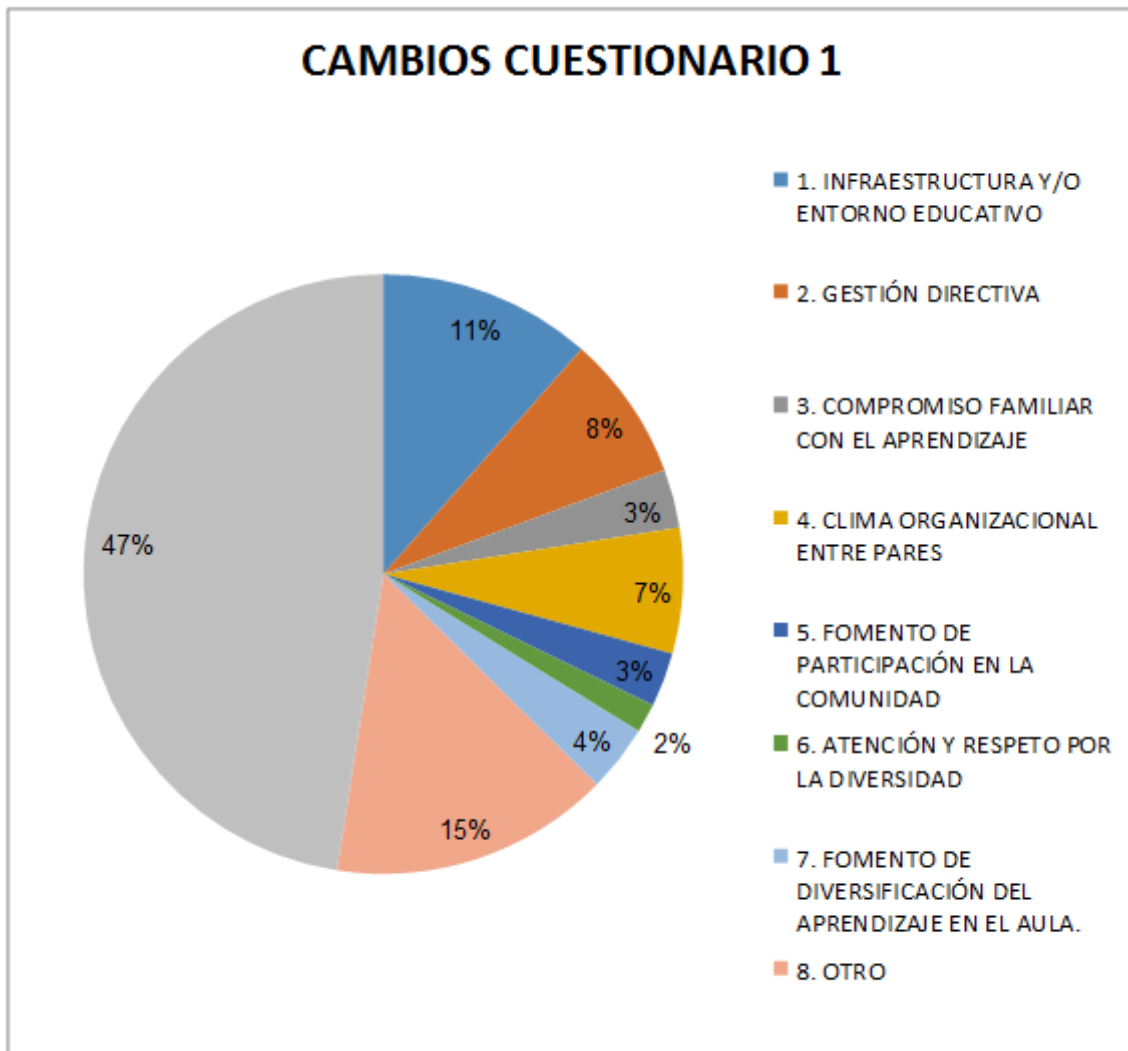


Figura N° 13: Cambios cuestionario 1: Indicadores

En la figura N° 14 se muestra que el mayor cambio propuesto por los encuestados en el cuestionario 3 se enfoca en la infraestructura y/o entorno educativo con un 44% de desconformidad, seguido por un 25% de abstención en este ítem, mientras que los cambios menos propuestos fueron fomento de participación en la comunidad y compromiso familiar con el aprendizaje ambas con un 0% seguidas por la atención y respeto por la diversidad con un 2%

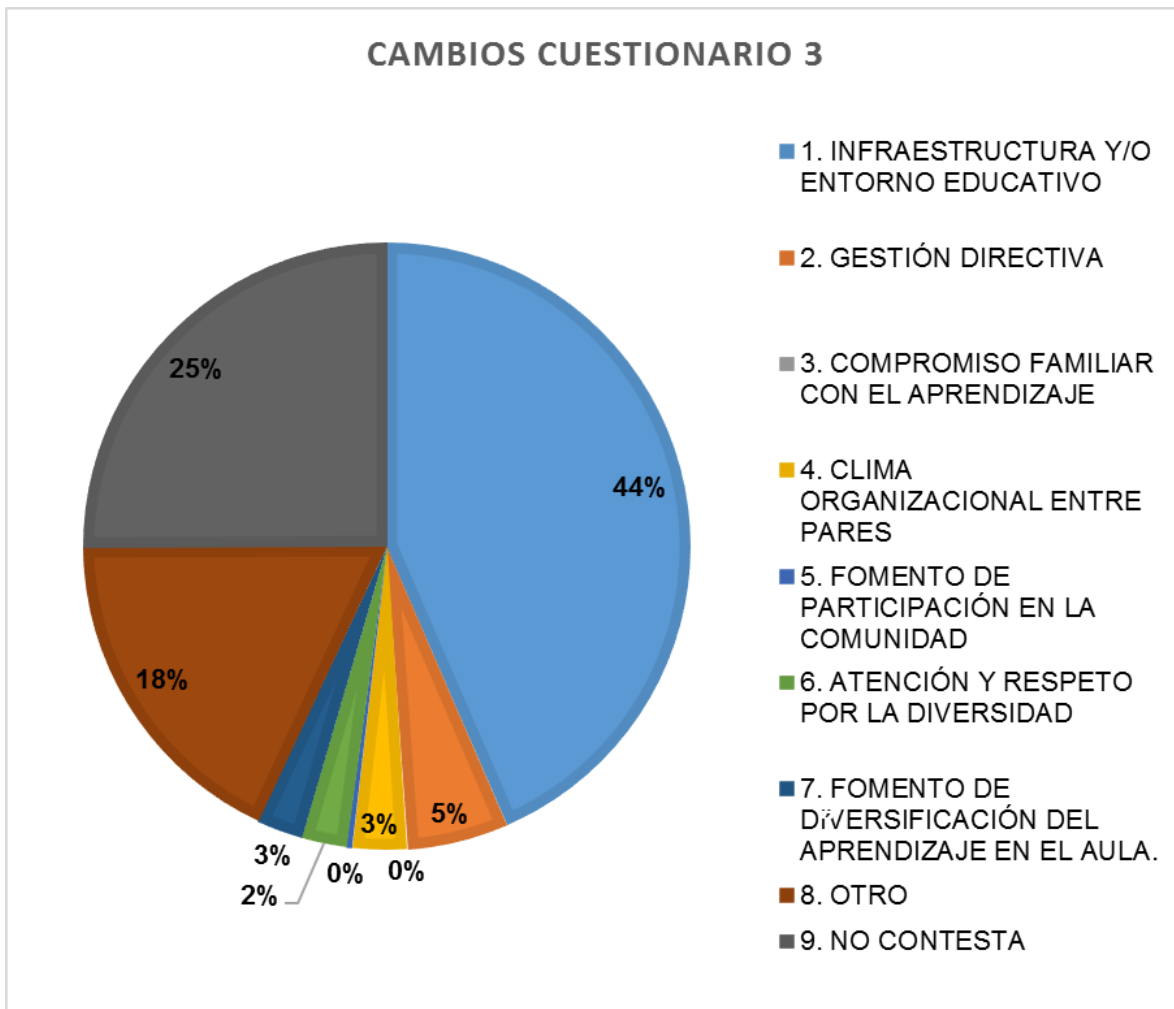


Figura N° 14: Cambios cuestionario 3: Mi escuela

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

### **4.1 Consideraciones y discusiones de los resultados en función del género**

Los análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario Mi escuela para estudiantes e Indicadores para directivos, docentes y asistentes de la educación, encuestados en función a la variable género indican que las encuestadas, es decir, de género femenino tienen una percepción de inclusión más favorable, pues los resultados obtenidos son mayores que el género masculino, sin embargo, ambos casos categorizan favorablemente la inclusión educativa. El género femenino obtuvo mejores resultados en ambos cuestionarios, pero las diferencias con los resultados del género masculino son mínimas, por lo que no se alcanza a establecer diferencias estadísticamente significativas, concluyendo así que esta variable no influye en las puntuaciones generales, por ende no es un factor determinante en la percepción de la inclusión educativa.

Respecto a las dimensiones evaluadas en los cuestionarios se revela que ninguna de éstas, alcanza diferencias estadísticamente significativas; al ordenarlas según los resultados obtenidos se obtiene en primer lugar políticas, luego cultura y por último prácticas; mostrando nuevamente que el género femenino muestra resultados más favorables que el masculino.

Las diferencias de género siempre han sido objeto de estudio; así también en relación a la inclusión, si bien en este caso las diferencias en los resultados obtenidos son mínimas, coincide con muchos otros estudios en que la percepción del género femenino es más favorable hacia la inclusión, asociando esto al rol del género en la sociedad, específicamente se puede comparar con el estudio realizado por Novo, Muñoz y Calvo (2015) que plantean en sus resultados que las mujeres tienen una mayor percepción y sensibilidad frente a la discapacidad, por lo tanto a la inclusión, con mayor énfasis en los apartados relativos a la intención de apoyo, evidenciando que las mujeres tienen mejor prestancia para apoyar y colaborar con personas en situación de

discapacidad, por ende son mejores para lograr una inclusión efectiva, también se menciona que actúan desde sus convicciones personales por lo que se involucran en sus prácticas; en relación al género masculino los resultados indican que el único apartado donde presentaron mayor puntuación, es en sentirse capacitados para percibir las necesidades educativas especiales que demandan las personas en situación de discapacidad.

Como parte de la información incluida en el estudio en relación a otras investigaciones similares, se indica que tanto en el género femenino como masculino, existe una actitud favorable ante la inclusión, pero difieren en el acercamiento y su actitud directa a relacionarse con personas en situación de discapacidad.

## **4.2 Consideraciones y discusiones de los resultados en función del rol que cumplen dentro del establecimiento educativo**

Los resultados generales en relación al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo según los datos totales obtenidos del cuestionario 1, permiten concluir que los tres roles; directivos, docentes y asistentes de la educación, tienen una percepción favorable de la educación inclusiva, las respuestas entre los distintos roles evaluados no presentan diferencias significativas por lo que se puede inferir que ésta variable no es influyente en las respuestas obtenidas.

En relación a las dimensiones, se observa que éstas se jerarquizan presentándose primero la dimensión de políticas, luego cultura y por último, la dimensión de prácticas inclusivas. Éstos resultados al ser comparados con otras investigaciones en las cuales se considera a directivos, docentes, estudiantes y apoderados de establecimientos educacionales de las comunas de Temuco y Padre Las Casas, se puede mencionar que:

El estudio devela que, aunque, en los discursos de directivos, alumnos, docentes y familias la atención a la diversidad aparece de forma constante como una realidad de las escuelas, esto no llega a

concretarse en el ámbito de las prácticas institucionales y curriculares.  
(Barria, C. Damn, X. Morales, D. Riquelme, P., 2011, p.142)

Por lo tanto, al comparar con la presente investigación se concluye que ambas consideran que las políticas no llegan a concretarse en el ámbito de las prácticas institucionales, también se valora que exista una cultura escolar que atienda a las diferencias pero ésta se encuentra fragmentada y difícilmente se ve reflejada en las prácticas. Por lo que, si bien existen políticas inclusivas y son valoradas por los directivos, docentes, estudiantes, y las familias, aún no se ven reflejadas en una cultura que avale y lleve las prácticas inclusivas a las aulas.

En cuanto a los datos obtenidos en el cuestionario 3, por parte de los estudiantes de 1°, 2° y 3° medio los resultados totales concluyen que los tres niveles educativos tienen una percepción favorable de la educación inclusiva, y sus respuestas no presentan diferencias significativas entre sí, mientras que los resultados por dimensiones son jerarquizados por las respuestas de los encuestados de igual manera por los tres niveles, primero está la dimensión de cultura, luego la de políticas y por último la dimensión de prácticas inclusiva.

Al comparar estos resultados con la investigación realizada en Temuco y en Padre Las Casas, se hace hincapié en la relevancia de que los alumnos aprendan a vivir en sociedad, que aprendan a respetar las diferencias para lograr así un espacio inclusivo en donde se valoren las diferencias y que sea enriquecedor para toda la comunidad educativa, por lo tanto, los establecimientos educativos deben generar ambientes inclusivos y fomentar valores en pos de la aceptación de la diversidad, y del reflejo de la inclusión educativa en las prácticas educativas del día a día.

### **4.3 Consideraciones y discusiones de los resultados en función del rango de edad**

De acuerdo a los resultados obtenidos del cuestionario 1: indicadores, y considerando los rangos de edad establecidos (1° rango: 21-35 años, 2° rango: 36-50 años y 3° rango: 51-65 años); aplicado a docentes, directivos y asistentes de la

educación, se observa que esta variable no es un factor determinante para los resultados obtenidos en la percepción general de la inclusión educativa; ya que aunque se presentan diferencias, éstas son mínimas, por lo tanto, de carácter no significativas, lo que no indica algún tipo de relación entre la variable edad y la percepción general de la inclusión educativa. De igual forma, de acuerdo a los resultados obtenidos del cuestionario 3: Mi escuela, y considerando los rangos de edad establecidos (1° rango: menor de 18 años y 2° rango: mayor de 18 años), se obtiene nuevamente que no existen diferencias significativas en los resultados, no existiendo una relación entre la variable edad y la percepción general de la inclusión educativa, de esta manera se categoriza como Favorable la percepción de cada uno de los rangos.

En relación a los análisis obtenidos por dimensiones (políticas, prácticas y culturas inclusivas), jerarquizando de mayor a menor puntaje se presenta: la dimensión de políticas, luego cultura y finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas. Por lo que se concluye que la variable rango de edad no es influyente en las respuestas de manera global y por dimensiones, ya que no hay diferencias significativas en las respuestas, tanto de docentes, directivos y asistentes de la educación como en estudiantes de los niveles encuestados.

Una posible causa de la similitud en la percepción de los encuestados, pese a los rangos de edad en donde fueron categorizados, puede estar ligada a lo siguiente: “Se plantea que cuando los profesores están conscientes de la diversidad y la visibilizan en la cotidianeidad comienzan a reflexionar e indagar sobre nuevas formas de enseñanza más pertinentes y ajustadas a la intervención pedagógica.”, (Barria, C. Damn, X. Morales, D. Riquelme, P., 2011, p.142) lo que lleva a reflexionar sobre dos puntos importantes: el conocimiento y el accionar respecto a la inclusión educativa; si cada uno de los encuestados en sus respectivos rangos tienen un mismo conocimiento respecto al tema, serán motivados a la reflexión y por consecuencia a un accionar que promueva la inclusión en el contexto educativo, haciendo coincidir la percepción de una misma realidad, de igual forma se puede plantear que los docentes, como agente principal en la educación promueven la inclusión dentro de los establecimientos y esta realidad es percibida por todos los individuos encuestados.

#### **4.4 Consideraciones y discusiones de los resultados en función de la comuna**

Considerando el contexto, es decir, el establecimiento al que pertenecen los directivos, docentes y asistentes de la educación, se observa que en el cuestionario 1, la variable comuna, es un factor significativo al momento de analizar las respuestas dadas a los indicadores, ya que influye en la percepción general de la inclusión educativa de los encuestados, evidenciándose diferencias significativas entre las comunas de Santa Juana con Talcahuano, la comuna de Tucapel con Laja y la comuna de Talcahuano con Laja. Estas diferencias relativas a la ubicación pueden deberse a los diferentes niveles de acceso de los establecimientos hacia los servicios, la información relativa nuevos avances en inclusión educativa, la retroalimentación con otros centros educativos, el apoyo familiar, y el lugar donde se desenvuelven habitualmente la comunidad, ya que es no es igual el acceso y el acercamiento a la inclusión en una comuna urbana, llena de influencias culturales como Concepción que una más apartada como se plantea en el estudio Inclusión social y participación comunitaria: una perspectiva de trabajo frente a la discapacidad: es importante establecer como punto de partida los elementos que hacen posible la inclusión. Estos elementos están directamente relacionados con los recursos tanto personales como comunitarios, los cuales al potencializarse a través de actividades de participación comunitaria posibilitan en el tiempo transformaciones que buscan minimizar la exclusión. (Alvarado, Moreno, Rodríguez, 2009).

En cuanto a las tres dimensiones, se puede mencionar que sí existe una diferencia significativa en cuanto a las dimensiones de políticas y prácticas. En cuanto a la cultura, ésta no presenta diferencias significativas en la variable de comuna; se observa además, que la dimensión mejor evaluada es la de políticas inclusivas, en segundo lugar es la de cultura inclusiva y la peor evaluada es la dimensión de prácticas inclusivas, esto puede explicarse en lo concluido por (Sanhueza, Granada y Bravo, 2012) que indican que a pesar de una percepción altamente favorable a la inclusión en sus resultados, los encuestados manifiestan que no cuentan con las condiciones adecuadas para generar prácticas pedagógicas más inclusivas.

En cuanto al cuestionario 3, el cual considera la percepción de los estudiantes evaluados, se indica que la comuna de los estudiantes igualmente sería un factor determinante, se presentan diferencias significativas en lo que respecta a las comunas de Santa Juana con la comuna de Negrete, La comuna de Santa Juana con la comuna de Talcahuano, la comuna de Tucapel con la comuna de Negrete, la comuna de Tucapel con Talcahuano, y por último la comuna de Negrete con la comuna de Laja, lo que indica que esta variable sí influye en la percepción que tienen los estudiantes de las comunas en cuestión. En relación a las dimensiones, éstos evalúan mejor la dimensión de cultura inclusiva, en segundo lugar la dimensión de políticas, y por último lugar la dimensión de prácticas inclusivas, en relación a ambos cuestionarios se puede decir que las prácticas inclusivas son las peores evaluadas por todos los roles (directivos, docentes, asistentes de la educación y los estudiantes).

En ambos cuestionarios, para los resultados obtenidos de directivos, docentes y asistentes de la educación la dimensión percibida de forma más deficientes es la de prácticas, esto se puede ver influenciado por factores como: falta de recursos económico, material, humano, entre otras e igualmente falta de conocimiento teórico en cuanto a las prácticas inclusivas.

En cuanto a esta variable, es difícil establecer parámetros de comparación de la percepción de inclusión educativa, ya que no se han presentado investigaciones similares, que midan las percepciones inclusivas, tanto de directivos, docentes y asistentes de la educación, como en estudiantes de diferentes comunas.

#### **4.5 Consideraciones y discusiones generales**

El objetivo de esta investigación es conocer la percepción que posee la comunidad interna de determinados establecimientos (elegidos al azar) acerca de la inclusión educativa y como ésta, se expresa en las dimensiones de políticas, prácticas y cultura inclusiva, ya que como lo plantean (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) la percepción es parte vital de la actitud que se toma para realizar nuestras actividades y enfrentar los desafíos diarios además de esto, es necesario conocer los factores que afectan negativamente a las prácticas pedagógicas.



Los resultados generales obtenidos en cuanto a la percepción de la inclusión educativa por cada uno de los cuestionarios indica que a nivel general en ambos (cuestionario 1 y 3), la percepción de los directivos, docentes, asistentes de la educación y estudiantes respecto a la inclusión educativa, es categorizada como Favorable; respecto a las dimensiones que se evaluaron del cuestionario 1, se puede concluir que: las dimensiones de Culturas y Prácticas caben dentro de la categoría Favorable y finalmente la dimensión de Políticas es evaluada como Totalmente Favorable. En el caso del cuestionario 3, nuevamente las tres dimensiones se evalúan como favorables, información obtenida a través de los resultados analizados es correspondiente con las conclusiones obtenidas por (Sanhueza, Granada y Bravo, 2012) en su estudio contextualizado también en Chile, que indican que los docentes poseen una percepción favorable a la inclusión educativa, destacándola como un factor altamente favorable en el ámbito social y también en el ámbito académico, aun cuando manifiestan que no poseen las condiciones adecuadas para la inclusión.

Los resultados generales por dimensiones del cuestionario 1 indican que directivos, docentes y asistentes de la educación perciben en su contexto (establecimiento) la existencia de políticas, cultura y prácticas favorables a la inclusión, pero sobresale de las demás dimensiones la existencia de las políticas. En relación al cuestionario 3 para estudiantes, los resultados indican que perciben de forma más significativa elementos de una cultura y políticas inclusivas en su contexto y de forma menos significativa la presencia de prácticas.

De acuerdo a los análisis relacionados con la influencia de determinados factores (variables independientes) planteados en el capítulo anterior, los resultados demuestran que la variable: género, no presenta una alteración considerable en las respuestas de los directivos, docentes, asistentes de la educación y estudiantes en cuanto a la percepción general de la inclusión educativa, información correspondiente a lo planteado por (Novo, Muñoz y Calvo, 2015) que variados estudios indican que la percepción o actitud hacia la inclusión es similar entre hombres y mujeres. De igual forma al comparar las respuestas por dimensiones para ambos cuestionarios la variación es mínima.

En cuanto a la variable dependiente rol que en el caso del cuestionario 1, se utiliza para determinar el cargo que ocupan (directivos, docentes y asistentes de la educación), y en el cuestionario 3: Mi escuela, dirigido a estudiantes, el rol definen el nivel educativo o curso en el que se encuentran los estudiantes; se concluyó que para ambos cuestionarios no se produjeron diferencias significativas o determinantes en relación a este factor en el análisis general y por dimensiones, resultados contrarios a las expectativas de respuestas, ya que se esperaba una diferencia entre la percepción de los roles en contacto directo con las personas integradas y las que no.

En relación al rango de edad para ambos cuestionarios resultó que ésta variable independiente no influyó de forma determinante como para presentar diferencias según este factor, en el análisis por dimensión hubo una variación en el cuestionario 1, dirigido a directivos, docentes y asistentes de la educación, ya que aunque no se presentaron diferencias significativas en las dimensiones de políticas y prácticas, en la dimensión de cultura, los distintos grupos etarios presentes presentaron respuestas diferentes. Variación que puede ser explicada ya que como se plantea en (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) la cultura mide una percepción más personal e intrínseca que las demás ya que considera la comunidad escolar con sus valores y creencias e implicando a estudiantes, docentes y las familias. Además, de esto señalan que la experiencia docentes es determinante así como sus estudios y acercamientos previos a la inclusión.

En cuanto a análisis por dimensiones del cuestionario 3: Mi escuela, dirigido a los estudiantes no hubo diferencia en las dimensiones por lo que la edad no fue un factor determinante a la hora de responder.

En el análisis por comuna obtenido del cuestionario 1, se observa que esta variable sí influye significativamente en las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados a los diferentes establecimientos, lo mismo ocurre en los resultados del cuestionario 3, en el cual nuevamente la variable comuna, influye significativamente en los resultados obtenidos en la aplicación de cuestionarios. Se puede inferir a partir de esto que la ubicación de los establecimientos es determinante en la percepción de la percepción de los encuestados, aunque no hay estudios para apoyar los resultados, se esperaba que existieran diferencias en relación a esta variable, debido a que el acceso

a la información y recursos varía según la comuna o provincia, así como su participación en actividades inclusivas.

En relación al análisis que permite identificar la dimensión más y menos predominante en relación a las preguntas abiertas, las que permiten expresar tres cambios y tres preferencias dentro de la escuela las que se categorizan dentro de las siguientes opciones:

1. Infraestructura y/o entorno educativo
2. Gestión directive
3. Compromiso familiar con el aprendizaje
4. Clima organizacional entre pares
5. Fomento de participación en la comunidad
6. Atención y respeto por la diversidad
7. Fomento de diversificación del aprendizaje en el aula.
8. Otro
9. No contesta

En resultado a este análisis en el cuestionario 1: Indicadores, en relación a las preferencias, el 42% de los encuestados prefirieron omitir su respuesta, dejando en blanco esta parte del cuestionario, mientras que la segunda opción más señalada fue el clima organizacional entre pares, factor importante mencionado también en (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) que señala como un indicador de éxito en las prácticas de educación inclusiva la actitud de los miembros de la comunidad educativa hacia otros miembros de la comunidad educativa y hacia los mismos estudiantes.

Las menos señaladas fueron la gestión directiva y fomento de la participación de la comunidad, que en ambos casos tuvieron un 4% de preferencias.

Respecto al cuestionario 3: Mi escuela, se expresaron en sus preferencias que un 28% de los encuestados manifestó su opción en la categoría Otros, que consideraba indicadores personales como la alimentación, afinidad con un profesor en particular, entre otros. Las menos señaladas fueron el compromiso familiar con el aprendizaje y el fomento de la participación en la comunidad ambas con un 0%.

En relación a los cambios en el cuestionario 1: Indicadores, los cambios más mencionados fueron en relación al compromiso familiar con el aprendizaje con un 47% de incidencia y el menos señalado fue en cuanto a la atención y respeto por la diversidad con un 2% de incidencia.

Respecto a los cambios propuestos en el cuestionario 3: Mi escuela dirigido a estudiantes, la opción de cambio más señalada fue en relación a la infraestructura y entorno educativo alcanzando un porcentaje de un 44% y la opción menos predominante fue el compromiso familiar con el aprendizaje que no fue considerada por ni uno de los encuestados.

Finalmente, se puede señalar que analizados de un modo general los puntajes más altos se encontraron a favor de la percepción de políticas, luego de cultura y por último las prácticas, es decir, se perciben claramente la existencia de políticas y normas que apoyan la inclusión, pero las prácticas en que se deberían ver reflejadas no son consistentes, estos resultados se pueden complementar con las conclusiones obtenidas por (Sanhueza, Granada y Bravo, 2012), ya que sus resultados también indican una percepción altamente favorable a la inclusión, pero manifiestan que no cuentan con las condiciones adecuadas para generar prácticas pedagógicas más inclusivas, sin embargo, un alto porcentaje cree que la educación inclusiva aun así es posible.

De manera similar (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) concluye que el generar procesos inclusivos o ambientes inclusivos, es un largo proceso en el cual se integran y asumen los cambios que nos acercan a un sistema abierto a la diversidad, y estas necesarias transformaciones se originan en la creación de políticas inclusivas, en una cultura que acoge y respeta la diversidad, respondiendo finalmente con las prácticas pedagógicas.

## Referencias Bibliográficas

Booth, T. Ainscow, M. (2011) *Guía para la inclusión educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas 3° edición.*

Carrión, J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* Ediciones Aljibe. Málaga, 2001.

UNESCO (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración de Jomtien. WCEFA, Nueva York, 1990.

Hernández, R. Fernández, (2003). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Lluch, X. y Salinas, J. (1996). *La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa.* Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Pág. 52.

Ministerio de Educación. (2009). Ley N°20.370 *Ley General de Educación.* Santiago. Chile.

Ministerio de Educación (1990) Ley n°18.918. *Ley orgánica constitucional del congreso nacional.* Santiago, Chile.

Ministerio de Educación. (1965). Decreto Supremo 27.952. *Modifica sistema educacional.* División de educación general, unidad de currículo.

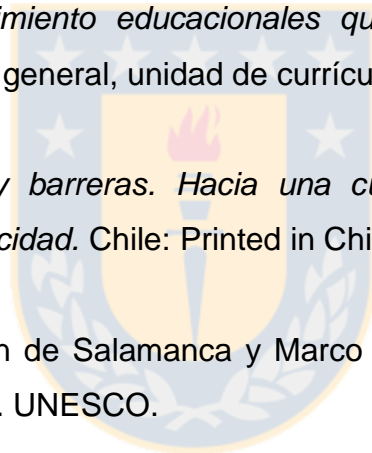
Ministerio de Educación. (2010). Ley N°20.422. *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Chile: División de educación general, unidad de educación especial.

Ministerio de Educación. (2015). Decreto supremo N°83. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. División de educación general, unidad de currículum.

Ministerio de Educación. (2015). Ley N°20.845. *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamos compartido y prohíbe el lucro en establecimiento educacionales que reciben aporte del estado*. División de educación general, unidad de currículum.

Rojas, R. (2010). *Rampas y barreras. Hacia una cultura de la inclusión de las personas con discapacidad*. Chile: Printed in Chile.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.



## Referencias virtuales

- Aignerren, M. (2005) "El cuestionario el instrumento de recolección de información de la técnica de la encuesta social". Universidad de Antioquia. Facultad de ciencias sociales y humanas. Centro de estudios de opinión. Recuperado de: [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2628/1/AignerrenJose\\_cuestionarioinstrumentorecoleccion.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2628/1/AignerrenJose_cuestionarioinstrumentorecoleccion.pdf)
- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Journal of Educational change, 5(4), 1-20. Recuperado de: [http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS\\_INCLUSIVIDA/mel\\_ainscow.pdf](http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow.pdf)
- Alvarado, A. Moreno, M. Rodríguez, M. (2009). Inclusión social y participación comunitaria: una perspectiva de trabajo frente a la discapacidad. Revista Electrónica SciELO. Ciencia y enfermería. Vol. 15 (1), Pág. 61-74. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532009000100008>
- Barría C. Damm X. Morales D. Riquelme P. (2011). Educación Inclusiva: ¿Mito o realidad? Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 5 Núm. 1. Pág. 142. Recuperado de: [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8\\_hm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8_hm.html)
- Barrio de la Puente, J. (2008). *Hacia una educación Inclusiva para todos*. Revista Complutense de Educación Vol. 20 Núm. 1 Pág. 13-14. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>

Bersanelli, L (2008) *La gestión pública para una educación inclusiva*. REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. V.6 n° 2. Pág. 58- 70 Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/551/55160206.pdf>

Blanco, R. (2006) *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad*. SINÉTICA Revista electrónica de Educación. Año 8 n° 29. Pág. 22. Recuperado de:

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/199/192>

Blanco, R. (2006) *Inclusión y diversidad en la educación*. SINÉTICA Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO. Año 8 n° 29. Pág. 5. Recuperado de:

<https://books.google.cl/books?id=VDzFz4KWzI4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Blanco, R (2006). *La equidad y la inclusión: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad y cambio en educación. vol 4, n° 3. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Blanco R. (1999) *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín 48, Abril, 1999. Santiago de Chile. Recuperado de:

<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/EscuelaTodos.pdf>

Blanco, R. (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>



Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge. Recuperado de:

[https://books.google.cl/books/about/From\\_Them\\_to\\_Us.html?id=i\\_kvWGwl-jMC&redir\\_esc=y](https://books.google.cl/books/about/From_Them_to_Us.html?id=i_kvWGwl-jMC&redir_esc=y)

Booth, T. Ainscow, M. (2016) *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. Recuperado de:

<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article15212>

Céspedes, A. Silva, G. Cohen, L. Pesse, V. Grove, M. Olavarría, C... Apablaza, M. (2013) Camino a la escuela inclusiva Trastornos del desarrollo desde las neurociencias aplicadas a la educación. Pág. 24 recuperado de:

[http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/07/2014\\_0731\\_inclusion\\_documentos\\_interes\\_escuela\\_inclusiva.pdf](http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/07/2014_0731_inclusion_documentos_interes_escuela_inclusiva.pdf)

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Recuperado de:

[http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documents/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documents/educacion_tesoro.pdf)

Duk, C, Narvarte, L. (2007), *Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes*. Experiencias y reflexiones. 97 – 118. Recuperado de:

<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.htm>

Duk, C. (2007) "inclusiva". *Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativa de los estudiantes*. REICE Revista electronica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. V.5 n° 5. 188-199 Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025027.pdf>

Duk, C. Narvarte, L (2008). *Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes*, REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. V.6 n° 2. 137- 156. Recuperado de:

<http://fj7gg9qb2q.search.serialssolutions.com/?&rft.issn=16964713&rft.atitle=E+valuar+la+calidad+de+la+respuesta+de+la+escuela+a+la+diversidad+de+necesidades+educativas+de+los+estudiantes&rft.aulast=Duk+Homad&rft.aufirst=Cynthia&rft.date=2008>

Duk y Murillo (2011) Editorial: Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. Vol.5 Num. 2. Pág. 12 Recuperado de:

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/Editorial.pdf>

Díaz, C. Friz, M. Sánchez, A. Sanhueza S. (2008) Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos* XXXIV, N° 2: 169-178. Recuperado de:

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000200010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200010)

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon. Recuperado de:

<http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/385/394732/george4answers.pdf>

Granada, M. Pomés, M. Sanhueza, S. (2013) actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de Trabajo N° 25 - Julio 2013 - ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003)

Gómez, I. (2012) Una dirección escolar para la inclusión escolar. Perspectiva educacional Vol.51.nº2 Pág. 21-45. Recuperado de:

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peeducacional/article/viewFile/108/38>

Infante, C. Abarca, S. Blanco, R. Belmar F. Duk C. Godoy, P... Ferreira, I. (2015) *Propuestas para avanzar a un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial*. Informe final Mesa técnica Educación Especial Pág. 11-17. Recuperado de:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas. (2013) *Compendio estadístico 2013*. Santiago, Chile. Recuperado de:

[http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario\\_de\\_publicaciones/pdf/COMPENDIO\\_2013.pdf](http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/COMPENDIO_2013.pdf)

Jiménez, C (2003) *La educación inclusiva en el marco de una educación para todos*. Tesis para título de master. Institutos de altos estudios nacionales. Ecuador. Pág. 5. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/94091899/tesis-escuela-inclusiva>

Ministerio de Educación (2011). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de Estudio para Primer Año Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile. Recuperado de:

[http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013\\_recurso\\_30.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_30.pdf)

Ministerio de Educación (2011). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de Estudio para Segundo Año Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile. Recuperado de:

[http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34441\\_programa.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34441_programa.pdf)

Ministerio de Educación (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de Estudio para Tercer Año Medio. Actualización 2009*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile. Recuperado de:

[http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34442\\_programa.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34442_programa.pdf)

Miñambres, A. Jové, G. (2000) *La atención a las necesidades educativas especiales: De la educación infantil a la Universidad*. Ediciones de la Universitat de Lleida. Pág. 51. Recuperado de:

[https://books.google.cl/books?id=8dhnCwAAQBAJ&pg=PA15&lpg=PA15&dq=La+atenci%C3%B3n+a+las+necesidades+educativas+especiales:+De+la+educaci%C3%B3n+infantil+a+la+Universidad&source=bl&ots=dcxuLQu7Qt&sig=p\\_5xQG9pwoPb-K7iTor3APTsUQ&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjp57VysrQAhVGkJAKHaU-CnYQ6AEIPzAG#v=onepage&q=La%20atenci%C3%B3n%20a%20las%20necesidades%20educativas%20especiales%3A%20De%20la%20educaci%C3%B3n%20infantil%20a%20la%20Universidad&f=false](https://books.google.cl/books?id=8dhnCwAAQBAJ&pg=PA15&lpg=PA15&dq=La+atenci%C3%B3n+a+las+necesidades+educativas+especiales:+De+la+educaci%C3%B3n+infantil+a+la+Universidad&source=bl&ots=dcxuLQu7Qt&sig=p_5xQG9pwoPb-K7iTor3APTsUQ&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjp57VysrQAhVGkJAKHaU-CnYQ6AEIPzAG#v=onepage&q=La%20atenci%C3%B3n%20a%20las%20necesidades%20educativas%20especiales%3A%20De%20la%20educaci%C3%B3n%20infantil%20a%20la%20Universidad&f=false)

Moriña, A, Parrilla, A (2006) *Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva*. Revista de Educación, 339 (2006), pág. 517-539. Recuperado de:

<http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a23.pdf>

- Novo, I. Muñoz, J. & Calvo, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad: una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Núñez, I. Contardo, H. Castillo, J. (1993) *Informe Sistemas Educativos Nacionales*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) 1994c/ Bravo Murillo 38. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/quipu/chile/>
- Observatorio Estatal de Condiciones de Trabajo (2015). *Indicadores Evolutivos*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de: <http://www.oect.es/portal/site/Observatorio/menuitem.1a9b11e0bf717527e0f945100bd061ca/%3Fvgnnextoid%3Db80b5052be683110VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD&vgnnextchannel%3De68f6a5f01d63110VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD>
- Real Academia Española. (2014). *Género*. En Diccionario de la lengua española. (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=J49ADOi>
- Real Academia Española. (2014). *Rol*. En Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=RmThomy>
- Real Academia Española. (2014). *Edad*. En Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=EN8xffh>
- Real Academia Española. (2014). *Municipio*. En Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Q5uxtDT>

Sanhueza, S. Granada, M. Bravo, L. (2012) *Actitudes del profesorado de Chile y costarricense hacia la inclusión educativa*. 884 *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.147 p.884-899 set./dez. Recuperado de:

<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013>

Stainback, S. B. (2001): "Componentes críticos en el desenvolvament de l'educació inclusiva". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pág. 18. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962540.pdf>

Susinos, T. Rodríguez, C. (2010), *La educación inclusiva hoy Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 70 (25). 15- 30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147002.pdf> el 10/01/2016.

Soriano, E. González, A. Zapato, R. (2010) Retos internacionales ante la interculturalidad. *Universidad de Almería* Pág. 395 Recuperado de:

<https://books.google.cl/books?id=kRdSAQAAQBAJ&pg=PA547&lpg=PA547&dq=retos%20internacionales%20ante%20la%20interculturalidad&source=bl&ots=gcnRw1EU2u&sig=b8jnV2HBG7xJDNT5BuxrW6hpTrc&hl=es-419&sa=X&sqj=2&ved=0ahUKEwiVopC60MvQAhXIhpAKHa-uDP8Q6AEIzAC#v=onepage&q=retos%20internacionales%20ante%20la%20interculturalidad&f=false>

UNESCO, (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Artículo 26 Pág. 6-108. Recuperado de:

<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCAnnexessp.pdf>

UNESCO (1994) *Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Centro de publicaciones. Secretaria General Técnica. Pág. 22. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

UNESCO. (2005) *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de:

[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)

UNICEF (2006) *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF Comité Español. Pág. 22 Recuperado de:

<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Valcarce, M. (2011). *De la escuela integradora a la escuela inclusiva*. INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 21. Pág. 127. Recuperado de:

<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/28/145>

# ANEXOS

Tabla N° 74: Cuestionario 1: Indicadores

## CUESTIONARIO I: INDICADORES

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

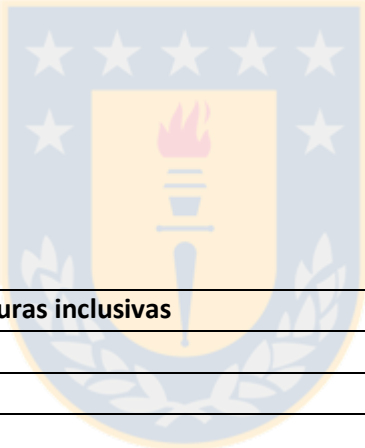
Directivo

Asistente de la educación

Docente

Otro (especificar) \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_ GÉNERO: \_\_\_\_\_

		De acuerdo	Ni de acuerdo ni en	En desacuerdo	Necesito más información
					
	<b>Dimensión A- Creación de culturas inclusivas</b>				
	<b>A1: Construyendo comunidad</b>				
1	Todo el mundo es bienvenido				
2	El personal coopera entre sí				
3	Los niños ayudan a los demás				
4	Personal y los niños se respetan entre sí				
5	Personal y los padres/apoderados colaboran				
6	El personal y los gobernadores trabajan bien juntos				
7	La escuela es un modelo de ciudadanía democrática				
8	La escuela fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo				
9	Los adultos y los niños responden a una variedad de maneras de ser un género.				
10	La escuela y las comunidades locales se desarrollan entre sí				
11	Personal enlaza lo que sucede en la escuela a la vida de los niños en el hogar				
	<b>A2: Establecer valores inclusivos</b>				
1	La escuela desarrolla los valores inclusivos				
2	La escuela fomenta el respeto de todos los derechos humanos				
3	La escuela fomenta el respeto de la integridad del planeta tierra				
4	La inclusión es vista como una mayor participación para todos				



5	las expectativas son altas por todos los niños				
6	los niños son valorados por igual				
7	La escuela está contra todas las formas de discriminación				
8	La escuela promueve las interacciones no violentas y la resolución pacífica de conflictos.				
9	La escuela anima a los niños y adultos a sentirse bien consigo mismos				
10	La escuela contribuye a la salud de niños y adultos				
	<b>Dimensión B - La producción de las políticas de inclusión</b>				
	<b>B1: Desarrollo de la escuela para todos</b>				
1	La escuela tiene un proceso de desarrollo participativo				
2	La escuela tiene un enfoque de liderazgo inclusivo				
3	Los nombramientos y los ascensos son justos				
4	Experiencia personal es conocida y utilizada				
5	Todo el personal nuevo se les ayuda a instalarse en la escuela				
6	La escuela trata de admitir a todos los niños de su localidad				
7	Se les ayuda a los niños nuevos a instalarse en la escuela				
8	Enseñanza y aprendizaje de los grupos se organizan bastante para apoyar el aprendizaje de todos los niños				
9	Los niños están bien preparados para pasar a otros escenarios				
10	La escuela hace sus edificios accesibles a todas las personas				
11	Los edificios y terrenos se han desarrollado para apoyar a la participación de todos				
12	La escuela reduce su huella de carbono y el uso de agua				
13	Las escuela contribuye a la reducción de residuos				
	<b>B2: Organización de apoyos a la diversidad</b>				
1	Todas las formas de apoyo son coordinadas				
2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a responder a la diversidad				
3	El español como un idioma adicional es un recurso para toda la escuela				
4	La escuela apoya la continuidad en la educación de los niños en instituciones públicas				
5	La escuela asegura que las políticas sobre las "Necesidades educativas especiales" apoyan la inclusión				
6	La política de comportamiento está relacionada con el aprendizaje y desarrollo curricular				
7	Las presiones de exclusión disciplinaria se reducen				
8	Se redujeron las barreras para la asistencia a clases				
9	El acoso escolar se reduce al mínimo				
	<b>Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas</b>				
	<b>C1: La construcción de planes de estudio para todos</b>				
1	Los niños exploran los ciclos de producción y consumo				
2	Los niños investigan la importancia del agua				
3	Niños estudian la ropa y decoración del cuerpo				

4	Los niños descubren sobre la vivienda y el entorno construido				
5	Niños llevan en cuenta cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y en el mundo				
6	Los niños aprenden acerca de la salud y las relaciones				
7	Los niños investigan la tierra, el sistema solar y el universo				
8	Los niños estudian la vida en la tierra				
9	Los niños investigan las fuentes de energía				
10	Los niños aprenden acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación				
11	Los niños participan con y crean el arte, la literatura y la música				
12	Los niños aprenden sobre el trabajo y vincularlo con el desarrollo de sus intereses				
13	Los niños aprenden acerca de la ética, el poder y el gobierno				
	<b>C2: Organizar el aprendizaje</b>				
1	Las actividades de aprendizaje se han previsto con todos los niños en mente				
2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los niños				
3	Los niños son animados a tener confianza en pensadores críticos				
4	Los niños participan activamente en su propio aprendizaje				
5	Los niños aprenden el uno del otro				
6	Las lecciones desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas				
7	Evaluaciones fomentan los logros de todos los niños				
8	La disciplina se basa en el respeto mutuo				
9	Plan personal, enseñar y repasar juntos				
10	El desarrollo del personal de los recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.				
11	Los asistentes de profesores apoyan el aprendizaje y la participación de todos los niños				
12	La tarea es configurar de modo que contribuya el aprendizaje de cada niño				
13	Las actividades fuera de clases formales están disponibles para todos los niños				

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

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

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

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

Tabla N° 75: Cuestionario 3: Mi escuela

### CUESTIONARIO 3: MI ESCUELA

Cuestionario para alumnos de 2° ciclo de Enseñanza Básica y Educación Media.

Tenga en cuenta que en este cuestionario, cuando usamos la palabra niño o los niños nos referimos a incluir los niños mayores y los jóvenes también

EDAD: \_\_\_\_\_ GÉNERO: \_\_\_\_\_

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión		De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
<b>Dimensión A CULTURA INCLUSIVA</b>				
<b>A.1 Construyendo comunidad</b>				
1	Deseo ir a la escuela			
2	Me siento parte de una gran comunidad			
3	Los niños se llevan bien			
4	Los adultos se llevan bien			
5	Los adultos y los niños se llevan bien			
6	Tengo algunos buenos amigos			
7	Me gustan mis profesores			
8	Mi familia se siente involucrada con lo que pasa en la escuela			
9	Cualquier niño que vive cerca de esta escuela es bienvenido a venir aquí			
10	Los niños y niñas se llevan bien			
11	Ser gay o lesbiana es vista como una parte normal de la vida			
12	A veces al medio día o después de la escuela participo en clubes o participo en deportes			
<b>A.2 Estableciendo valores inclusivos</b>				
1	He aprendido lo que significa la democracia por estar en la escuela			
2	He aprendido cómo mis acciones afectan a otros en la escuela			
3	He aprendido cómo mis acciones afectan a otros en todo el mundo			
4	He aprendido cómo mis valores afectan a la forma que actúo			

5	Yo como de forma saludable en la escuela			
6	Personas admiten cuando se ha cometido un error			
7	Usted es respetado independientemente del color de su piel			
8	Uno se siente parte de la escuela sea cual sea su religión o si no tiene religión			
9	Los niños no menosprecian a los demás a causa de lo que llevan puesto			
10	Los niños con discapacidad son respetados y aceptados			
11	Los niños evitan no llamar a cada uno de nombres agresivos			
12	Si alguien me intimida o cualquier otra persona, yo le diría a un profesor			
13	Aprendemos a resolver los desacuerdos por escuchar, hablar y el compromiso			
14	He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos			
15	Me entero de cómo reducir el sufrimiento en el mundo			
	<b>Dimensión B POLITICAS INCLUSIVAS</b>			
	<b>B.1 Desarrollando una escuela para todos</b>			
1	La escuela y los patios son muy atractivos			
2	Los baños son limpios y seguros			
3	Es bueno tener niños de diferentes orígenes			
4	Solo por estar en la escuela uno aprende a relacionar con la gente			
5	La escuela me ayuda a sentirme bien conmigo mismo			
6	La escuela me ayuda a sentirme bien acerca del futuro			
7	He aprendido mucho en esta escuela			
	<b>B.2 Organizando el apoyo para la diversidad</b>			
1	En las clases, los niños suelen ayudarse mutuamente en parejas y grupos pequeños			
2	Cuando los asistentes de la enseñanza están en el aula , ayudan a cualquiera que lo necesite			
3	En las clases, los niños comparten lo que saben con otros niños			
4	Hay un lugar cómodo dentro de la escuela a la que puedo ir al medio día			
5	He estado involucrado en hacer de la escuela un lugar mejor			
6	Cuando llegué a la escuela me ayudaron a instalarme			
	<b>Dimensión C PRACTICAS INCLUSIVAS</b>			
	<b>C.1 Construyendo un currículum para todos</b>			
1	Aprendo acerca de lo que está pasando en el mundo			
2	Nos enteramos de cómo ahorrar energía en la escuela			
3	Se aprende a cuidar el medioambiente en la escuela y el área alrededor de ella			
4	Aprendemos a respetar el planeta tierra			
5	Si tengo problema en una lección, un asistente de profesor o docente me			

	va ayudar.			
6	Los profesores están interesados en escuchar mis ideas			
7	Me gusta la mayoría de mis lecciones			
8	A veces se da a los niños la responsabilidad para aprender por su propia cuenta			
9	Cuando se me da tarea por lo general entiendo lo que tengo que hacer			
10	En lecciones siempre sé lo que hacer con la próxima			
11	Mi trabajo es expuesto en las paredes de la escuela			
	<b>C.2 Orquestando el aprendizaje</b>			
1	Se nos anima a defender lo que creemos que es correcto			
2	Cuando los maestros dicen que van a hacer algo lo hacen			
3	Los maestros no tienen favoritos entre los niños			
4	Si he estado fuera por un día un profesor quiere saber dónde he estado			
5	Creo que los profesores son justos cuando elogian a un niño			
6	Creo que los profesores son justos cuando castigan a un niños			
7	Los maestros saben cómo evitar que los niños interrumpen las clases			
8	Cuando los niños están interrumpiendo las lecciones, otros niños lo calman			
9	Los niños están interesados en escuchar las ideas de los demás			
10	Me conozco cuando he hecho un buen trabajo			
11	A los profesores no les importa si me equivoco en mi trabajo, siempre y cuando me esfuerce			
12	Creo que las tareas me ayudan a aprender			

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

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

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

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

Tabla N° 76: Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones totales del cuestionario 1 en función al rol dentro del establecimiento

<b>Comparaciones múltiples</b>							
Variable dependiente: TOTAL CUESTIONARIO 1							
	(I) Sujeto	(J) Sujeto	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
HSD Tukey	Directivo	Docente	13,266	9,674	,359	-9,64	36,17
		Asistente de la educación	12,348	10,401	,463	-12,28	36,98
	Docente	Directivo	-13,266	9,674	,359	-36,17	9,64
		Asistente de la educación	-,918	5,255	,983	-13,36	11,53
	Asistente de la educación	Directivo	-12,348	10,401	,463	-36,98	12,28
		Docente	,918	5,255	,983	-11,53	13,36
Games-Howell	Directivo	Docente	13,266	9,048	,354	-12,41	38,94
		Asistente de la educación	12,348	9,810	,445	-14,06	38,76
	Docente	Directivo	-13,266	9,048	,354	-38,94	12,41
		Asistente de la educación	-,918	5,247	,983	-13,56	11,73
	Asistente de la educación	Directivo	-12,348	9,810	,445	-38,76	14,06
		Docente	,918	5,247	,983	-11,73	13,56

Tabla N° 77: Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones por dimensión del cuestionario 1 en función al rol dentro del establecimiento educativo

Comparaciones múltiples							
Variable dependiente		(I) Sujeto	(J) Sujeto	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza
							Límite inferior      Límite superior
Cultura	HSD Tukey	Directivo	Docente	2,118	2,640	,702	-4,13      8,37
			Asistente de la educación	4,602	2,839	,240	-2,12      11,33
		Docente	Directivo	-2,118	2,640	,702	-8,37      4,13
			Asistente de la educación	2,484	1,434	,197	-,91      5,88
		Asistente de la educación	Directivo	-4,602	2,839	,240	-11,33      2,12
			Docente	-2,484	1,434	,197	-5,88      ,91
	Games-Howell	Directivo	Docente	2,118	2,902	,754	-6,22      10,46
			Asistente de la educación	4,602	3,156	,348	-3,95      13,15
		Docente	Directivo	-2,118	2,902	,754	-10,46      6,22
			Asistente de la educación	2,484	1,555	,257	-1,28      6,25
		Asistente de la educación	Directivo	-4,602	3,156	,348	-13,15      3,95
			Docente	-2,484	1,555	,257	-6,25      1,28
Políticas	HSD Tukey	Directivo	Docente	6,322	3,372	,150	-1,66      14,31
			Asistente de la educación	3,591	3,626	,584	-5,00      12,18
		Docente	Directivo	-6,322	3,372	,150	-14,31      1,66

		Asistente de la educación	-2,732	1,832	,298	-7,07	1,61
		Directivo	-3,591	3,626	,584	-12,18	5,00
		Docente	2,732	1,832	,298	-1,61	7,07
	Games-Howell	Directivo	6,322	2,789	,114	-1,51	14,15
		Asistente de la educación	3,591	3,081	,494	-4,57	11,75
		Directivo	-6,322	2,789	,114	-14,15	1,51
		asistente de la educación	-2,732	1,827	,301	-7,13	1,67
		Directivo	-3,591	3,081	,494	-11,75	4,57
		Docente	2,732	1,827	,301	-1,67	7,13
Prácticas	HSD Tukey	Directivo	4,826	4,963	,595	-6,93	16,58
		Asistente de la educación	4,155	5,336	,717	-8,48	16,79
		Directivo	-4,826	4,963	,595	-16,58	6,93
		Asistente de la educación	-,671	2,696	,966	-7,06	5,71
		Directivo	-4,155	5,336	,717	-16,79	8,48
		Docente	,671	2,696	,966	-5,71	7,06
	Games-Howell	Directivo	4,826	4,590	,567	-8,21	17,86
		Asistente de la educación	4,155	5,069	,698	-9,37	17,68
		Directivo	-4,826	4,590	,567	-17,86	8,21
		Asistente de la educación	-,671	2,819	,969	-7,48	6,14



		n				
Asistente de la educación	Directivo	-4,155	5,069	,698	-17,68	9,37
	Docente	,671	2,819	,969	-6,14	7,48



Tabla N° 78: Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones totales del cuestionario 3 en función al rol dentro del establecimiento

<b>Comparaciones múltiples</b>							
Variable dependiente: TOTAL CUESTIONARIO 3							
	(I) Sujetos	(J) Sujetos	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
HSD Tukey	Estudiantes 1° medio	Estudiantes 2° medio	,718	1,542	,887	-2,90	4,34
		Estudiantes 3° medio	1,133	1,652	,772	-2,75	5,01
	Estudiantes 2° medio	Estudiantes 1° medio	-,718	1,542	,887	-4,34	2,90
		Estudiantes 3° medio	,415	1,719	,968	-3,62	4,45
	Estudiantes 3° medio	Estudiantes 1° medio	-1,133	1,652	,772	-5,01	2,75
		Estudiantes 2° medio	-,415	1,719	,968	-4,45	3,62
Games-Howell	Estudiantes 1° medio	Estudiantes 2° medio	,718	1,512	,883	-2,84	4,27
		Estudiantes 3° medio	1,133	1,687	,780	-2,84	5,10
	Estudiantes 2° medio	Estudiantes 1° medio	-,718	1,512	,883	-4,27	2,84
		Estudiantes 3° medio	,415	1,796	,971	-3,81	4,64
	Estudiantes 3° medio	Estudiantes 1° medio	-1,133	1,687	,780	-5,10	2,84
		Estudiantes 2° medio	-,415	1,796	,971	-4,64	3,81

Tabla N° 79: Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones por dimensión del cuestionario 3 en función al rol dentro del establecimiento educativo

Comparaciones múltiples							
Variable dependiente		(I) Sujetos	(J) Sujetos	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza Límite inferior      Límite superior
CULTURA	HSD Tukey	Estudiantes 1° medio	Estudiantes 2° medio	,376	,649	,831	-1,15      1,90
			Estudiantes 3° medio	,655	,695	,613	-,98      2,29
		Estudiantes 2° medio	Estudiantes 1° medio	-,376	,649	,831	-1,90      1,15
			Estudiantes 3° medio	,280	,723	,921	-1,42      1,98
		Estudiantes 3° medio	Estudiantes 1° medio	-,655	,695	,613	-2,29      ,98
			Estudiantes 2° medio	-,280	,723	,921	-1,98      1,42
	Games-Howell	Estudiantes 1° medio	Estudiantes 2° medio	,376	,640	,827	-1,13      1,88
			Estudiantes 3° medio	,655	,704	,621	-1,00      2,31
		Estudiantes 2° medio	Estudiantes 1° medio	-,376	,640	,827	-1,88      1,13
			Estudiantes 3° medio	,280	,751	,926	-1,49      2,05
		Estudiantes 3° medio	Estudiantes 1° medio	-,655	,704	,621	-2,31      1,00
			Estudiantes 2° medio	-,280	,751	,926	-2,05      1,49
POLITICA	HSD Tukey	Estudiantes 1° medio	Estudiantes 2° medio	,278	,359	,720	-,57      1,12

		Estudiant es 3° medio	,274	,385	,756	-,63	1,18
	Estudiant es 2° medio	Estudiant es 1° medio	-,278	,359	,720	-1,12	,57
		Estudiant es 3° medio	-,003	,400	1,00 0	-,94	,94
	Estudiant es 3° medio	Estudiant es 1° medio	-,274	,385	,756	-1,18	,63
		Estudiant es 2° medio	,003	,400	1,00 0	-,94	,94
Game s- Howel l	Estudiant es 1° medio	Estudiant es 2° medio	,278	,350	,707	-,54	1,10
		Estudiant es 3° medio	,274	,397	,769	-,66	1,21
	Estudiant es 2° medio	Estudiant es 1° medio	-,278	,350	,707	-1,10	,54
		Estudiant es 3° medio	-,003	,413	1,00 0	-,98	,97
	Estudiant es 3° medio	Estudiant es 1° medio	-,274	,397	,769	-1,21	,66
		Estudiant es 2° medio	,003	,413	1,00 0	-,97	,98
PRACTIC AS	HSD Tukey	Estudiant es 1° medio	,064	,677	,995	-1,52	1,65
		Estudiant es 3° medio	,203	,725	,958	-1,50	1,91
	Estudiant es 2° medio	Estudiant es 1° medio	-,064	,677	,995	-1,65	1,52
		Estudiant es 3° medio	,139	,754	,982	-1,63	1,91
	Estudiant es 3° medio	Estudiant es 1° medio	-,203	,725	,958	-1,91	1,50
		Estudiant es 2° medio	-,139	,754	,982	-1,91	1,63

Game s- Howel I	Estudiant es 1° medio	Estudiant es 2° medio	,064	,666	,995	-1,50	1,63
		Estudiant es 3° medio	,203	,738	,959	-1,53	1,94
	Estudiant es 2° medio	Estudiant es 1° medio	-,064	,666	,995	-1,63	1,50
		Estudiant es 3° medio	,139	,781	,983	-1,70	1,98
	Estudiant es 3° medio	Estudiant es 1° medio	-,203	,738	,959	-1,94	1,53
		Estudiant es 2° medio	-,139	,781	,983	-1,98	1,70



Tabla N° 80: Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones totales del cuestionario 1 en función al rango de edad

<b>Comparaciones múltiples</b>							
Variable dependiente: TOTAL CUESTIONARIO 1							
	(I) Rango Etario	(J) Rango Etario	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
HSD Tukey	1º Rango	2º Rango	1,674	5,245	,945	-10,75	14,10
		3º Rango	7,932	5,210	,283	-4,41	20,27
	2º Rango	1º Rango	-1,674	5,245	,945	-14,10	10,75
		3º Rango	6,257	5,649	,511	-7,12	19,63
	3º Rango	1º Rango	-7,932	5,210	,283	-20,27	4,41
		2º Rango	-6,257	5,649	,511	-19,63	7,12
Games-Howell	1º Rango	2º Rango	1,674	4,720	,933	-9,59	12,94
		3º Rango	7,932	5,663	,346	-5,63	21,50
	2º Rango	1º Rango	-1,674	4,720	,933	-12,94	9,59
		3º Rango	6,257	6,258	,579	-8,68	21,20
	3º Rango	1º Rango	-7,932	5,663	,346	-21,50	5,63
		2º Rango	-6,257	6,258	,579	-21,20	8,68



Tabla N° 81: Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones por dimensión del cuestionario 1 en función al rango de edad

<b>Comparaciones múltiples</b>								
Variable dependiente		(I) Rang o Etario	(J) Rang o Etario	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
							Límite inferior	Límite superior
Cultura	HSD Tukey	1º Rang o	2º Rang o	,366	1,422	,964	-3,00	3,73
			3º Rang o	3,482*	1,412	,039	,14	6,83
		2º Rang o	1º Rang o	-,366	1,422	,964	-3,73	3,00
			3º Rang o	3,116	1,531	,107	-,51	6,74
		3º Rang o	1º Rang o	-3,482*	1,412	,039	-6,83	-,14
			2º Rang o	-3,116	1,531	,107	-6,74	,51
	Games-Howell	1º Rang o	2º Rang o	,366	1,303	,957	-2,75	3,48
			3º Rang o	3,482	1,516	,063	-,15	7,11
		2º Rang o	1º Rang o	-,366	1,303	,957	-3,48	2,75
			3º Rang o	3,116	1,707	,168	-,96	7,19
		3º Rang o	1º Rang o	-3,482	1,516	,063	-7,11	,15
			2º Rang o	-3,116	1,707	,168	-7,19	,96
Políticas	HSD Tukey	1º Rang o	2º Rang o	,174	1,851	,995	-4,21	4,56
			3º Rang o	2,486	1,838	,369	-1,87	6,84
		2º Rang o	1º Rang o	-,174	1,851	,995	-4,56	4,21

		Rango	Rango		5		
			3º Rango	2,312	1,993	,479	-2,41 7,03
		3º Rango	1º Rango	-2,486	1,838	,369	-6,84 1,87
			2º Rango	-2,312	1,993	,479	-7,03 2,41
	Games-Howell	1º Rango	2º Rango	,174	1,655	,994	-3,77 4,12
			3º Rango	2,486	2,007	,434	-2,31 7,28
		2º Rango	1º Rango	-,174	1,655	,994	-4,12 3,77
			3º Rango	2,312	2,110	,519	-2,73 7,35
		3º Rango	1º Rango	-2,486	2,007	,434	-7,28 2,31
			2º Rango	-2,312	2,110	,519	-7,35 2,73
Prácticas	HSD Tukey	1º Rango	2º Rango	1,135	2,700	,907	-5,26 7,53
			3º Rango	1,964	2,682	,745	-4,39 8,31
		2º Rango	1º Rango	-1,135	2,700	,907	-7,53 5,26
			3º Rango	,829	2,908	,956	-6,06 7,71
		3º Rango	1º Rango	-1,964	2,682	,745	-8,31 4,39
			2º Rango	-,829	2,908	,956	-7,71 6,06
	Games-Howell	1º Rango	2º Rango	1,135	2,619	,902	-5,13 7,40
			3º Rango	1,964	2,753	,75	-4,63 8,55



	Rango			6		
2º Rango	1º Rango	-1,135	2,619	,902	-7,40	5,13
	3º Rango	,829	3,245	,965	-6,91	8,57
3º Rango	1º Rango	-1,964	2,753	,756	-8,55	4,63
	2º Rango	-,829	3,245	,965	-8,57	6,91

\*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.



Tabla N° 82: Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones totales del cuestionario 1 en función a la comuna

<b>Comparaciones múltiples</b>							
Variable dependiente: TOTAL CUESTIONARIO 1							
	(I) Comuna	(J) Comuna	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
HSD Tukey	Santa Juana	Tucapel	11,279	6,495	,415	-6,67	29,22
		Negrete	7,742	7,119	,813	-11,93	27,41
		Laja	-2,428	6,683	,996	-20,89	16,04
		Talcahuano	24,970*	6,929	,004	5,82	44,12
	Tucapel Juana	Santa	-11,279	6,495	,415	-29,22	6,67
		Negrete	-3,537	6,415	,982	-21,26	14,19
		Laja	-13,707	5,927	,147	-30,08	2,67
		Talcahuano	13,692	6,204	,183	-3,45	30,83
	Negrete Juana	Santa	-7,742	7,119	,813	-27,41	11,93
		Tucapel	3,537	6,415	,982	-14,19	21,26
		Laja	-10,170	6,605	,539	-28,42	8,08
		Talcahuano	17,229	6,854	,093	-1,71	36,17
	Laja Juana	Santa	2,428	6,683	,996	-16,04	20,89
		Tucapel	13,707	5,927	,147	-2,67	30,08
		Negrete	10,170	6,605	,539	-8,08	28,42
		Talcahuano	27,398*	6,400	,000	9,71	45,08
	Talcahuano Juana	Santa	-24,970*	6,929	,004	-44,12	-5,82
		Tucapel	-13,692	6,204	,183	-30,83	3,45
		Negrete	-17,229	6,854	,093	-36,17	1,71
		Laja	-27,398*	6,400	,000	-45,08	-9,71
Games-Howell	Santa Juana	Tucapel	11,279	6,284	,392	-6,78	29,34
		Negrete	7,742	7,337	,828	-13,10	28,58
		Laja	-2,428	6,800	,996	-21,78	16,93
		Talcahuano	24,970*	8,459	,037	1,03	48,91
	Tucapel Juana	Santa	-11,279	6,284	,392	-29,34	6,78
		Negrete	-3,537	5,554	,968	-19,38	12,31
		Laja	-13,707*	4,823	,046	-27,27	-,15
		Talcahuano	13,692	6,970	,302	-6,26	33,65
	Negrete Juana	Santa	-7,742	7,337	,828	-28,58	13,10
		Tucapel	3,537	5,554	,968	-12,31	19,38
		Laja	-10,170	6,133	,468	-27,52	7,19
		Talcahuano	17,229	7,932	,208	-5,24	39,70
	Laja Juana	Santa	2,428	6,800	,996	-16,93	21,78
		Tucapel	13,707*	4,823	,046	,15	27,27
		Negrete	10,170	6,133	,468	-7,19	27,52
		Talcahuano	27,398*	7,439	,005	6,27	48,53

Talcahuano	Santa Juana	-24,970*	8,459	,037	-48,91	-1,03
	Tucapel	-13,692	6,970	,302	-33,65	6,26
	Negrete	-17,229	7,932	,208	-39,70	5,24
	Laja	-27,398*	7,439	,005	-48,53	-6,27

\*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.



Tabla N° 83: Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones por dimensión del cuestionario 1 en función a la comuna

Comparaciones múltiples										
Variable dependiente	(I) Comuna	(J) Comuna	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% intervalo de confianza	de de			
						Límite inferior	Límite superior			
Cultura	HSD Tukey	Santa Juana	Tucapel	,811	1,776	,991	-4,10	5,72		
			Negrete	-1,323	1,947	,961	-6,70	4,06		
			Laja	-2,144	1,827	,767	-7,19	2,91		
					Talcahuano	5,774*	1,895	,023	,54	11,01
		Tucapel	Santa Juana	-,811	1,776	,991	-5,72	4,10		
			Negrete	-2,135	1,754	,742	-6,98	2,71		
			Laja	-2,955	1,621	,364	-7,43	1,52		
			Talcahuano	4,962*	1,697	,032	,28	9,65		
		Negrete	Santa Juana	1,323	1,947	,961	-4,06	6,70		
			Tucapel	2,135	1,754	,742	-2,71	6,98		
			Laja	-,821	1,806	,991	-5,81	4,17		
			Talcahuano	7,097*	1,874	,002	1,92	12,28		
	Laja	Santa Juana	2,144	1,827	,767	-2,91	7,19			
		Tucapel	2,955	1,621	,364	-1,52	7,43			
		Negrete	,821	1,806	,991	-4,17	5,81			
		Talcahuano	7,918*	1,750	,000	3,08	12,75			
	Talcahuano	Santa Juana	-5,774*	1,895	,023	-	11,01	-,54		
		Tucapel	-4,962*	1,697	,032	-9,65	-,28			
		Negrete	-7,097*	1,874	,002	-	12,28	-1,92		
		Laja	-7,918*	1,750	,000	-	12,75	-3,08		
	Game	Santa Juana	Tucapel	,811	1,568	,98	-3,65	5,27		

	s- Howell	Juana				5		
			Negrete	-1,323	1,640	,927	-5,99	3,34
			Laja	-2,144	1,674	,704	-6,88	2,60
			Talcahuano	5,774	2,294	,104	-,74	12,29
		Tucapel	Santa Juana	-,811	1,568	,985	-5,27	3,65
			Negrete	-2,135	1,363	,525	-5,98	1,71
			Laja	-2,955	1,404	,230	-6,89	,98
			Talcahuano	4,962	2,105	,149	-1,06	10,98
		Negrete	Santa Juana	1,323	1,640	,927	-3,34	5,99
			Tucapel	2,135	1,363	,525	-1,71	5,98
			Laja	-,821	1,484	,981	-5,00	3,36
			Talcahuano	7,097*	2,159	,017	,94	13,26
		Laja	Santa Juana	2,144	1,674	,704	-2,60	6,88
			Tucapel	2,955	1,404	,230	-,98	6,89
			Negrete	,821	1,484	,981	-3,36	5,00
			Talcahuano	7,918*	2,185	,006	1,70	14,14
		Talcahuano	Santa Juana	-5,774	2,294	,104	-	,74
			Tucapel	-4,962	2,105	,149	-	10,98
			Negrete	-7,097*	2,159	,017	-	13,26
			Laja	-7,918*	2,185	,006	-	14,14
Políticas	HSD Tukey	Santa Juana	Tucapel	6,555*	2,296	,039	,21	12,90
			Negrete	3,852	2,516	,544	-3,10	10,80
			Laja	,746	2,362	,998	-5,78	7,27
			Talcahuano	8,792*	2,449	,004	2,02	15,56
		Tucapel	Santa Juana	-6,555*	2,296	,039	-	12,90
			Negrete	-2,703	2,267	,756	-8,97	3,56

		Laja	-5,809*	2,095	,049	-11,60	-,02
		Talcahuano	2,237	2,193	,846	-3,82	8,30
	Negrete	Santa Juana	-3,852	2,516	,544	-10,80	3,10
		Tucapel	2,703	2,267	,756	-3,56	8,97
		Laja	-3,105	2,335	,673	-9,56	3,34
		Talcahuano	4,940	2,423	,253	-1,75	11,63
	Laja	Santa Juana	-,746	2,362	,998	-7,27	5,78
		Tucapel	5,809*	2,095	,049	,02	11,60
		Negrete	3,105	2,335	,673	-3,34	9,56
		Talcahuano	8,045*	2,262	,005	1,80	14,30
	Talcahuano	Santa Juana	-8,792*	2,449	,004	-15,56	-2,02
		Tucapel	-2,237	2,193	,846	-8,30	3,82
		Negrete	-4,940	2,423	,253	-11,63	1,75
		Laja	-8,045*	2,262	,005	-14,30	-1,80
Game s- Howell	Santa Juana	Tucapel	6,555*	2,262	,044	,12	12,99
		Negrete	3,852	2,564	,566	-3,42	11,12
		Laja	,746	2,210	,997	-5,56	7,05
		Talcahuano	8,792*	2,839	,025	,76	16,83
	Tucapel	Santa Juana	-6,555*	2,262	,044	-12,99	-,12
		Negrete	-2,703	2,183	,729	-8,89	3,49
		Laja	-5,809*	1,755	,013	-10,72	-,89
		Talcahuano	2,237	2,501	,898	-4,87	9,34
	Negrete	Santa Juana	-3,852	2,564	,566	-11,12	3,42
		Tucapel	2,703	2,183	,729	-3,49	8,89
		Laja	-3,105	2,129	,594	-9,16	2,95
		Talcahuano	4,940	2,777	,39	-2,92	12,80

			no			7		
		Laja	Santa Juana	-,746	2,210	,997	-7,05	5,56
			Tucapel	5,809*	1,755	,013	,89	10,72
			Negrete	3,105	2,129	,594	-2,95	9,16
			Talcahuano	8,045*	2,454	,017	1,06	15,03
		Talcahuano	Santa Juana	-8,792*	2,839	,025	-	-,76
			Tucapel	-2,237	2,501	,898	-9,34	4,87
			Negrete	-4,940	2,777	,397	-	2,92
			Laja	-8,045*	2,454	,017	-	-1,06
		Santa Juana	Tucapel	3,912	3,404	,780	-5,49	13,32
			Negrete	5,213	3,731	,630	-5,10	15,52
			Laja	-1,030	3,503	,998	-	8,65
			Talcahuano	10,405*	3,632	,038	,37	20,44
		Tucapel	Santa Juana	-3,912	3,404	,780	-	5,49
			Negrete	1,301	3,362	,995	-7,99	10,59
			Laja	-4,943	3,107	,506	-	3,64
			Talcahuano	6,492	3,252	,273	-2,49	15,48
		Negrete	Santa Juana	-5,213	3,731	,630	-	5,10
			Tucapel	-1,301	3,362	,995	-	7,99
			Laja	-6,244	3,462	,376	-	3,32
			Talcahuano	5,191	3,593	,600	-4,73	15,12
		Laja	Santa Juana	1,030	3,503	,998	-8,65	10,71
			Tucapel	4,943	3,107	,506	-3,64	13,53
			Negrete	6,244	3,462	,376	-3,32	15,81
			Talcahuano	11,435*	3,355	,007	2,17	20,70
		Talcahuano	Santa Juana	-10,405*	3,632	,038	-	-,37
							20,44	

Games-Howell	Santa Juana	Tucapel	-6,492	3,252	,273	-15,48	2,49
		Negrete	-5,191	3,593	,600	-15,12	4,73
		Laja	-11,435*	3,355	,007	-20,70	-2,17
		Tucapel	3,912	3,444	,787	-5,93	13,75
		Negrete	5,213	3,962	,683	-6,03	16,46
		Laja	-1,030	3,728	,999	-11,61	9,55
	Tucapel	Talcahuano	10,405	3,995	,085	-,91	21,72
		Santa Juana	-3,912	3,444	,787	-13,75	5,93
		Negrete	1,301	3,183	,994	-7,75	10,35
		Laja	-4,943	2,886	,434	-13,05	3,16
		Talcahuano	6,492	3,224	,275	-2,64	15,62
		Negrete	-5,213	3,962	,683	-16,46	6,03
	Laja	Tucapel	-1,301	3,183	,994	-10,35	7,75
		Laja	-6,244	3,489	,391	-16,11	3,62
		Talcahuano	5,191	3,773	,646	-5,48	15,86
		Santa Juana	1,030	3,728	,999	-9,55	11,61
		Tucapel	4,943	2,886	,434	-3,16	13,05
		Negrete	6,244	3,489	,391	-3,62	16,11
	Talcahuano	Talcahuano	11,435*	3,526	,016	1,49	21,38
		Santa Juana	-10,405	3,995	,085	-21,72	,91
		Tucapel	-6,492	3,224	,275	-15,62	2,64
		Negrete	-5,191	3,773	,646	-15,86	5,48
		Laja	-11,435*	3,526	,016	-21,38	-1,49

\*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.



Tabla N° 84: Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones totales del cuestionario 3 en función a la comuna

<b>Comparaciones múltiples</b>							
Variable dependiente: TOTAL CUESTIONARIO 3							
	(I) Comuna	(J) Comuna	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
HSD Tukey	Santa Juana	Tucapel	-,271	2,556	1,000	-7,26	6,72
		Negrete	-10,283*	2,569	,001	-17,31	-3,26
		Laja	-,348	1,755	1,000	-5,15	4,45
	Tucapel	Talcahuano	-14,336*	2,094	,000	-20,06	-8,61
		Santa Juana	,271	2,556	1,000	-6,72	7,26
		Negrete	-10,012*	2,944	,006	-18,06	-1,96
	Negrete	Laja	-,077	2,270	1,000	-6,28	6,13
		Talcahuano	-14,065*	2,540	,000	-21,01	-7,12
		Santa Juana	10,283*	2,569	,001	3,26	17,31
	Laja	Tucapel	10,012*	2,944	,006	1,96	18,06
		Laja	9,935*	2,283	,000	3,69	16,18
		Talcahuano	-4,053	2,553	,506	-11,03	2,93
	Talcahuano	Santa Juana	,348	1,755	1,000	-4,45	5,15
		Tucapel	,077	2,270	1,000	-6,13	6,28
		Negrete	-9,935*	2,283	,000	-16,18	-3,69
	Games-Howell	Santa Juana	Talcahuano	-13,988*	1,732	,000	-18,72
Santa Juana			14,336*	2,094	,000	8,61	20,06
Tucapel			14,065*	2,540	,000	7,12	21,01
Tucapel	Santa Juana	Negrete	4,053	2,553	,506	-2,93	11,03
		Laja	13,988*	1,732	,000	9,25	18,72
		Tucapel	-,271	2,451	1,000	-7,03	6,48
Tucapel	Tucapel	Negrete	-10,283*	2,661	,002	-17,63	-2,94
		Laja	-,348	1,967	1,000	-5,76	5,06
		Talcahuano	-14,336*	2,173	,000	-20,31	-8,37
Tucapel	Tucapel	Santa Juana	,271	2,451	1,000	-6,48	7,03
		Negrete	-10,012*	2,662	,002	-17,37	-2,65

	Laja	-,077	1,968	1,000	-5,53	5,38
	Talcahuano	-14,065*	2,173	,000	-20,07	-8,06
Negrete	Santa Juana	10,283*	2,661	,002	2,94	17,63
	Tucapel	10,012*	2,662	,002	2,65	17,37
	Laja	9,935*	2,223	,000	3,75	16,11
	Talcahuano	-4,053	2,407	,448	-10,72	2,61
Laja	Santa Juana	,348	1,967	1,000	-5,06	5,76
	Tucapel	,077	1,968	1,000	-5,38	5,53
	Negrete	-9,935*	2,223	,000	-16,11	-3,75
	Talcahuano	-13,988*	1,607	,000	-18,40	-9,58
Talcahuano	Santa Juana	14,336*	2,173	,000	8,37	20,31
	Tucapel	14,065*	2,173	,000	8,06	20,07
	Negrete	4,053	2,407	,448	-2,61	10,72
	Laja	13,988*	1,607	,000	9,58	18,40

\*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.



Tabla N° 85: Pruebas de post hoc (HSD de Tukey y Games-Howell) para la comparación de puntuaciones por dimensión del cuestionario 3 en función a la comuna

Variable dependiente		(I) Comuna	(J) Comuna	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
							Límite inferior	Límite superior
CULTURA	HSD Tukey	Santa Juana	Tucapel	-1,311	1,095	,753	-4,31	1,68
			Negrete	-4,863*	1,101	,000	-7,87	-1,85
			Laja	-1,378	,752	,355	-3,43	,68
			Talcahuano	-5,579*	,897	,000	-8,03	-3,13
		Tucapel	Santa Juana	1,311	1,095	,753	-1,68	4,31
			Negrete	-3,552*	1,261	,040	-7,00	-,10
			Laja	-,067	,972	1,000	-2,73	2,59
			Talcahuano	-4,268*	1,088	,001	-7,24	-1,29
		Negrete	Santa Juana	4,863*	1,101	,000	1,85	7,87
			Tucapel	3,552*	1,261	,040	,10	7,00
			Laja	3,485*	,978	,004	,81	6,16
			Talcahuano	-,716	1,094	,966	-3,71	2,27
	Laja	Santa Juana	1,378	,752	,355	-,68	3,43	
		Tucapel	,067	,972	1,000	-2,59	2,73	
		Negrete	-3,485*	,978	,004	-6,16	-,81	
		Talcahuano	-4,201*	,742	,000	-6,23	-2,17	
	Talcahuano	Santa Juana	5,579*	,897	,000	3,13	8,03	
		Tucapel	4,268*	1,088	,001	1,29	7,24	
		Negrete	,716	1,094	,966	-2,27	3,71	
		Laja	4,201*	,742	,000	2,17	6,23	
	Game s-	Santa Juana	Tucapel	-1,311	1,045	,719	-4,19	1,57

POLITICA S	HSD Tukey	Howe II	Negrete	-4,863*	1,089	,00 0	-7,87	-1,86
			Laja	-1,378	,826	,45 6	-3,65	,89
		Tucapel	Talcahuano	-5,579*	,946	,00 0	-8,18	-2,98
			Santa Juana	1,311	1,045	,71 9	-1,57	4,19
			Negrete	-3,552*	1,108	,01 4	-6,61	-,49
		Negrete	Laja	-,067	,851	1,0 00	-2,43	2,29
			Talcahuano	-4,268*	,968	,00 0	-6,94	-1,60
			Santa Juana	4,863*	1,089	,00 0	1,86	7,87
			Tucapel	3,552*	1,108	,01 4	,49	6,61
			Laja	3,485*	,904	,00 2	,97	6,00
		Laja	Talcahuano	-,716	1,014	,95 5	-3,52	2,09
			Santa Juana	1,378	,826	,45 6	-,89	3,65
			Tucapel	,067	,851	1,0 00	-2,29	2,43
			Negrete	-3,485*	,904	,00 2	-6,00	-,97
		Talcahuano	Talcahuano	-4,201*	,725	,00 0	-6,19	-2,21
			Santa Juana	5,579*	,946	,00 0	2,98	8,18
			Tucapel	4,268*	,968	,00 0	1,60	6,94
			Negrete	,716	1,014	,95 5	-2,09	3,52
		Santa Juana	Laja	4,201*	,725	,00 0	2,21	6,19
			Tucapel	1,066	,604	,39 4	-,58	2,72
Negrete	-1,804*		,607	,02 5	-3,46	-,15		
Laja	,083		,415	1,0 00	-1,05	1,22		
Tucapel	Talcahuano		-2,557*	,494	,00 0	-3,91	-1,20	
	Santa Juana		-1,066	,604	,39 4	-2,72	,58	
	Negrete		-2,870*	,695	,00 0	-4,77	-,97	
Laja	-,983	,536	,35	-2,45	,48			

				4			
	Negrete	Talcahuano	-3,623*	,600	,00	-5,26	-1,98
		Santa Juana	1,804*	,607	,02	,15	3,46
		Tucapel	2,870*	,695	,00	,97	4,77
		Laja	1,887*	,539	,00	,41	3,36
					5		
	Laja	Talcahuano	-,753	,603	,72	-2,40	,90
		Santa Juana	-,083	,415	1,0	-1,22	1,05
		Tucapel	,983	,536	,35	-,48	2,45
		Negrete	-1,887*	,539	,00	-3,36	-,41
					5		
	Talcahuano	Talcahuano	-2,640*	,409	,00	-3,76	-1,52
		Santa Juana	2,557*	,494	,00	1,20	3,91
		Tucapel	3,623*	,600	,00	1,98	5,26
		Negrete	,753	,603	,72	-,90	2,40
		Laja	2,640*	,409	,00	1,52	3,76
					0		
Games-Howe II	Santa Juana	Tucapel	1,066	,591	,37	-,56	2,70
		Negrete	-1,804*	,628	,03	-3,54	-,07
		Laja	,083	,451	1,0	-1,16	1,32
					00		
	Tucapel	Talcahuano	-2,557*	,508	,00	-3,95	-1,16
		Santa Juana	-1,066	,591	,37	-2,70	,56
		Negrete	-2,870*	,658	,00	-4,69	-1,05
		Laja	-,983	,491	,27	-2,35	,38
					2		
	Negrete	Talcahuano	-3,623*	,544	,00	-5,13	-2,12
		Santa Juana	1,804*	,628	,03	,07	3,54
		Tucapel	2,870*	,658	,00	1,05	4,69
		Laja	1,887*	,536	,00	,40	3,38
					6		
		Talcahuano	-,753	,584	,69	-2,37	,86
					8		

PRACTIC AS	HSD Tukey	Laja	Santa Juana	-,083	,451	1,00	-1,32	1,16
			Tucapel	,983	,491	,272	-,38	2,35
			Negrete	-1,887*	,536	,006	-3,38	-,40
			Talcahuano	-2,640*	,387	,000	-3,70	-1,58
		Talcahuano	Santa Juana	2,557*	,508	,000	1,16	3,95
			Tucapel	3,623*	,544	,000	2,12	5,13
			Negrete	,753	,584	,698	-,86	2,37
			Laja	2,640*	,387	,000	1,58	3,70
		Santa Juana	Tucapel	-,026	1,110	1,000	-3,06	3,01
			Negrete	-3,616*	1,115	,011	-6,67	-,57
			Laja	,947	,762	,726	-1,14	3,03
			Talcahuano	-6,200*	,909	,000	-8,69	-3,71
		Tucapel	Santa Juana	,026	1,110	1,000	-3,01	3,06
			Negrete	-3,590*	1,278	,041	-7,09	-,09
			Laja	,973	,985	,861	-1,72	3,67
			Talcahuano	-6,174*	1,103	,000	-9,19	-3,16
		Negrete	Santa Juana	3,616*	1,115	,011	,57	6,67
			Tucapel	3,590*	1,278	,041	,09	7,09
			Laja	4,563*	,991	,000	1,85	7,27
			Talcahuano	-2,584	1,108	,136	-5,61	,45
		Laja	Santa Juana	-,947	,762	,726	-3,03	1,14
			Tucapel	-,973	,985	,861	-3,67	1,72
			Negrete	-4,563*	,991	,000	-7,27	-1,85
			Talcahuano	-7,147*	,752	,000	-9,20	-5,09
Talcahuano	Santa Juana	6,200*	,909	,000	3,71	8,69		
	Tucapel	6,174*	1,103	,000	3,16	9,19		

					0	
		Negrete	2,584	1,108	,136	-,45 5,61
		Laja	7,147*	,752	,000	5,09 9,20
Games-Howe II	Santa Juana	Tucapel	-,026	1,078	1,000	-3,00 2,95
		Negrete	-3,616*	1,178	,021	-6,87 -,36
		Laja	,947	,841	,793	-1,37 3,26
		Talcahuano	-6,200*	,904	,000	-8,68 -3,72
	Tucapel	Santa Juana	,026	1,078	1,000	-2,95 3,00
		Negrete	-3,590*	1,214	,030	-6,95 -,23
		Laja	,973	,891	,810	-1,50 3,44
		Talcahuano	-6,174*	,950	,000	-8,80 -3,55
	Negrete	Santa Juana	3,616*	1,178	,021	,36 6,87
		Tucapel	3,590*	1,214	,030	,23 6,95
		Laja	-4,563*	1,009	,000	1,76 7,37
		Talcahuano	-2,584	1,062	,114	-5,53 ,36
	Laja	Santa Juana	-,947	,841	,793	-3,26 1,37
		Tucapel	-,973	,891	,810	-3,44 1,50
		Negrete	-4,563*	1,009	,000	-7,37 -1,76
		Talcahuano	-7,147*	,669	,000	-8,98 -5,31
Talcahuano	Santa Juana	6,200*	,904	,000	3,72 8,68	
	Tucapel	6,174*	,950	,000	3,55 8,80	
	Negrete	2,584	1,062	,114	-,36 5,53	
	Laja	7,147*	,669	,000	5,31 8,98	

\*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.