



EDUCACIÓN INCLUSIVA

Percepción de una comunidad Educativa

Inclusive Education Perception of an Educational Community

VIVIANA VALLEJOS GARCÍAS, LILIAN CASTRO DURÁN
Universidad de Concepción, Chile

KEYWORDS

*Inclusion
Perception
Culture
Policies
Practices
Education
Community*

ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate the perception of educational inclusion in its dimensions of policies, practices and culture of directors, teachers and education assistants, considering the role and gender variables, in secondary schools in the eighth region. of the Biobío of Chile. The methodology is quantitative and descriptive, with a non-experimental transactional design, the sample is made up of 346 professionals. The general results show a very favorable perception towards the inclusive practices dimension, both in the role variable for managers and in gender for women.

PALABRAS CLAVE

*Inclusión
Percepción
Cultura
Políticas
Prácticas
Educación
Comunidad*

RESUMEN

El objetivo de este estudio es evaluar la percepción de la inclusión educativa en sus dimensiones de políticas, prácticas y cultura de los directivos, docentes y asistentes de la educación, considerando las variables rol y género, en centros educativos de nivel secundario de la octava región del Biobío de Chile. La metodología es cuantitativa de carácter descriptivo, con un diseño no experimental transaccional, la muestra está compuesta de 346 profesionales. Los resultados generales arrojan una percepción muy favorable hacia la dimensión prácticas inclusivas, tanto en la variable rol los directivos y en género las mujeres.

Recibido: 17/ 09 / 2022

Aceptado: 21/ 11 / 2022

1. Introducción

La educación inclusiva es un elemento clave para potenciar la colaboración y participación de la comunidad educativa, potenciando valores fundamentales como la compasión, el amor, el respeto, la alegría, los que permiten una mayor aceptación hacia las diferencias individuales, como una riqueza fundamental de la sociedad. (Pallares et al., 2022) sostiene que la educación inclusiva requiere que la escuela y el sistema escolar se adapten a las particularidades y características de los estudiantes, en aras de satisfacer plenamente sus necesidades en términos formativos

Los diversos gobiernos en Chile se han ajustado a las normas internacionales a favor de la igualdad de oportunidades y al enfoque de derecho, y ha propiciado políticas, para la inclusión social y educativa, como la política de educación especial (2010), la Ley general de educación, LGE, (2011), la ley N° 20422 de inclusión social, la ley N° 20.845 de inclusión educativa (2015), Ley N° 20.536 sobre violencia escolar (2011), que incorporan los ajustes necesarios para una mayor equidad social y educativa y que den paso a comunidades más inclusivas en igualdad de derechos.

Para (Torres-González, 2022) la inclusión implica establecer y mantener comunidades educativas que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias. Es imperante reconocer, valorar y hacer partícipe de un grupo a todos y todas las personas apreciando sus diferencias, (Booth y Ainscow, 2015) establecen tres ejes fundamentales (culturas, prácticas y políticas inclusivas) para gestionar, evaluar y abordar el trabajo de las comunidades escolares y de esta forma transformarlas en comunidades inclusivas, el abordaje de estos tres ejes debe proporcionar los facilitadores y barreras para implementar cambios que sean sistémicos y sostenibles en el tiempo. En este contexto, la Guía para la Educación Inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos, más conocida como el *Index For Inclusion*, que actualmente cuenta con varias versiones (Booth y Ainscow, 2002, 2006), (Booth et al., 2015) es una herramienta valiosa, que define, guía y orienta al sistema educativo en la concreción de una educación inclusiva.

Echeita, (2021) señala que los centros escolares que quieran ser “inclusivos” están llamados a revisar profundamente sus culturas, políticas y sistemas de prácticas. Por tanto, la evaluación y transformación de los centros educativos es una aspiración, para contribuir a una sociedad más justa, democrática y solidaria. La educación inclusiva invita a poner en marcha estos procesos fundamentales para la mejora activa de un centro educativo.

Por consiguiente, lo que pretende esta investigación es dar a conocer la la percepción de la inclusión educativa en sus tres dimensiones (cultura, práctica y política) desde la mirada de directivos, docentes, asistentes de la educación de centros educativos de la octava región del Biobío de Chile, basadas en la “Guía para la Inclusión Educativa” (Booth y Ainscow, 2011).

2. La Inclusión Educativa como elemento de cambio

La educación inclusiva establece tres ejes fundamentales para su accionar como la presencia, la participación y el aprendizaje de todos y todas. (Fernández-Blázquez et al., 2022), señala que el sistema educativo necesita alcanzar el ideal inclusivo, por tanto, requiere impulsar y sostener procesos de cambio profundos en todos los niveles del sistema educativo y en otras esferas sociales. Para que estos cambios sean perdurables es necesario establecer políticas en resguardo de esta acción.

Chile, no ha quedado atrás y ha considerado acciones internacionales a favor de la igualdad de oportunidades y potenciar la educación inclusiva, ha propiciado políticas, que benefician la atención educativa, sin embargo, aún nos enfrentamos a un paradigma de carácter integracionista, si bien, la entrada en vigor de la Ley 20.422 de inclusión social de personas con discapacidad, establece medidas generales a favor y beneficio de las personas con discapacidad, sus diversos artículos aún se encuentran desprovistas y dejan entreabiertos sus vacíos legales, esta ley no establece parámetros para su implementación en los diversos escenarios. La solución redonda en decretos especiales, a nivel educativo, por ejemplo, el Decreto N° 170, que entrega subvención especial para la atención educativa, previo diagnóstico. Por consiguiente, la etiqueta del diagnóstico coloca ya una barrera y un enfoque de carácter médico para la prestación y apoyos educativos de las personas con necesidades educativas especiales.

Por tanto, estamos enfrentando un paradigma integracionista, primando prácticas pedagógicas centradas en el déficit de aprendizaje (López, 2012), más allá de lo que se requiere en este siglo XXI. En estos momentos se necesita potenciar aquellos valores fundamentales como el respeto, la compasión, la alegría, el amor, la colaboración, para concebir una sociedad más justa y democrática que implemente y desarrolle acciones de ayuda hacia el otro, que potencie y valore las diferencias, en la cual, el asunto del respeto hacia el otro no sea un tema, más bien debe ser parte de concebir al ser humano. López Melero nos señala que la incorporación de los estudiantes con discapacidad nos entrega la oportunidad de humanizarnos en esta sociedad ya tan desprovista de valores.

El paradigma educativo chileno se encuentra en tránsito del integracionista al paradigma inclusivo, por lo que es fundamental que se desarrolle la transformación de los centros educativos, como prioridad para trabajar en una cultura de colaboración, en las cuales se desarrolle y fomente el diálogo, el respeto, con la idea que todos

y todas las personas puedan aprender. (Castillo *et al.*, 2020), señala que las percepciones sobre la educación inclusiva son el primer paso para este camino hacia la equidad y justicia social.

Por consiguiente, el tránsito hacia una comunidad inclusiva depende del establecimiento educativo de concebir acciones de mejora y de potenciar comunidades inclusivas, en las cuales, se viva una cultura inclusiva, se reglamente pensando en todas y todas, y en las aulas se fortalezcan acciones pedagógicas inclusivas. El mismo Fernández-Blázquez *et al.*, (2022), sostiene que los centros escolares deben transformar sus culturas (valores, creencias compartidas), políticas (planes y programas) y prácticas (sus acciones en materia de formas de enseñar, organizar el aula y evaluar los aprendizajes) para reducir las barreras y potenciar facilitadores que permitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos y todas las y los estudiantes.

Todos y todas las personas tienen derecho de compartir el mismo espacio, hacer y vivir en comunidad, el proceso de cambio de un establecimiento educacional implica voluntad y coraje, de enfrentar y liderar un proyecto educativo que transite del individualismo a la cooperación, de la homogeneidad a la diversidad, de la segregación a la inclusión, de la desesperanza a la esperanza de una cultura distinta, en el cual se fomente el amor y el respeto hacia el otro, como ser único, irrepetible y sus diferencias sean valoradas y enriquezcan el día a día de las prácticas educativas (Gómez Jarabo & Sánchez Delgado, 2017; Salcedo y Uzcátegui Pacheco, 2021).

2.1. Objetivo General

Evaluar la percepción de la inclusión educativa en sus tres dimensiones (cultura, práctica y política) desde la mirada de directivos, docentes y asistentes de la educación de centros educativos de la octava región del Biobío de Chile, basadas en la “Guía para la Inclusión Educativa” (Booth y Ainscow, 2011).

2.2. Objetivos Específico

Comparar las percepciones de la inclusión educativa en sus tres dimensiones (cultura, políticas y prácticas) de directivos, docentes y asistentes de la educación, considerando rol y género.

Identificar las preferencias y aspectos de cambio que manifiestan los encuestados, y que influyen en la construcción de una Inclusión Educativa en los centros educativos.

3. Metodología

Esta investigación se encuentra situada en un enfoque cuantitativo, busca conocer la percepción de la inclusión educativa, considerando los recursos humanos de los establecimientos seleccionados, agrupados en directivos, docentes y asistentes de la educación.

Según (Hernández *et al.*, 2006): 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)

3.1. Población y Muestra

De acuerdo a (Hernández, 2014), población o universo es definida como el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 74). En este estudio el muestreo determina la población específica la cual está compuesta por: 346 directivos, docentes y asistentes de la educación, de 16 Centros Educativos de enseñanza secundaria de la octava Región del Biobío en Chile.

La selección de los sujetos que componen la muestra, se lleva a cabo de la siguiente manera, en el caso de los directivos, docentes y asistentes de la educación, el muestreo es de tipo no probalístico, ya que todos los miembros de cada establecimiento fueron considerados.

Tabla 1. Composición de la muestra

Centros Educativos	N° de Docentes, Directivos y Asistentes de la Educación
Centro Educativo 1	11
Centro Educativo 2	17
Centro Educativo 4	22
Centro Educativo 5	15
Centro Educativo 6	8
Centro Educativo 7	22

Centro Educativo 8	38
Centro Educativo 9	33
Centro Educativo 10	25
Centro Educativo 11	31
Centro Educativo 12	24
Centro Educativo 13	36
Centro Educativo 14	28
Centro Educativo 15	9
Centro Educativo 16	28
Total	347

Fuente: Elaboración propia, 2022.

3.2. Descripción del Instrumento

A los encuestados de dichos centros educativos se le aplicó el cuestionario 1, de 3ª Edición de la “Guía para la Inclusión Educativa” (Booth y Ainscow, 2011), éste, cuenta con 69 ítems que buscan evaluar la percepción de la inclusión educativa en cuanto a sus políticas, prácticas y culturas educativas.

Para expresar su percepción los encuestados cuentan con 4 opciones de respuesta: De acuerdo (4 puntos), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3 puntos), En desacuerdo (3 puntos), y Necesito más información (1 punto). 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.

Tabla 2. Distribución de dimensiones, sub-dimensiones y ejemplos de ítems, correspondientes al Cuestionario 1

Dimensión	Sub-dimensión	Ejemplo de ítem
Creación de Culturas Inclusivas	Construyendo Comunidad	Todo el mundo es bienvenido
	Estableciendo Valores Inclusivos	La escuela desarrolla los valores inclusivos
Producción de Políticas Inclusivas	Desarrollo de la escuela para todos	La escuela tiene un proceso de desarrollo participativo
	Organizando el apoyo para la diversidad	Todas las formas de apoyo son coordinadas
Desarrollo de Prácticas Inclusivas	Construyendo el currículum para todos	Los niños exploran los ciclos de producción y consumo
	Organizar el aprendizaje	Las actividades de aprendizaje se han previsto con todos los niños en mente

Fuente: Elaboración propia, 2022.

3.3. Caracterización de la muestra: docentes, directivos y asistentes de la educación

La muestra considera a profesionales y funcionarios que trabajan en cada uno de los establecimientos evaluados, los cuales cumplen las labores de directivos, docentes y asistentes de la educación, arrojando un total de trescientos cuarenta y siete (347) individuos encuestados.

Rol del encuestado: 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 24 directivos, 260 docentes y 55 asistentes de la educación, además de 5 personas quienes desarrollaban otras funciones en los centros educativos. Además, de 3 encuestados que no informaron cuál era su rol dentro del centro educativo, sin embargo, fueron considerados para desarrollar los análisis de la muestra.

4. Resultados

4.1. Análisis Descriptivo por Dimensiones (Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas) de Cuestionario 1

A continuación, en la siguiente Tabla se presentan las puntuaciones totales obtenidas según las dimensiones del cuestionario 1.

Tabla 3. Puntuaciones totales del Cuestionario 1: Indicadores por dimensiones

CUESTIONARIO 1			
Dimensiones	Puntuación máxima	Media aritmética	Desviación estándar
Culturas	84	73,25	7,514
Políticas	88	72,36	9,390
Prácticas	113	86,66	14,843
	285	232,27	31,747

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Respecto de la tabla anterior, cabe mencionar que la percepción de los encuestados es más elevada en la dimensión de prácticas inclusivas, la cual presenta una media aritmética de 86.66 ($DE=14,843$), de los encuestados que contestaron “De acuerdo” de un total de 113 puntos; seguido por la dimensión cultura inclusiva con una media aritmética de 73,25 de un total de 88 puntos, y en último lugar, se encuentra la dimensión de políticas inclusivas, lo cual representa el 72,36 de un total de 88 puntos.

4.2. Análisis descriptivo-variables rol del encuestado, género y nivel educativo de los Cuestionario 1

Respecto a los resultados obtenidos del cuestionario 1 que mide la percepción respecto a las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas, aplicado a los directivos, docentes y asistentes de la educación, de los centros educativos que conforman la muestra, se puede plantear que, de acuerdo a la puntuación máxima del total de las dimensiones, el rol directivo tiende a tener mejor percepción en inclusión educativa con respecto a docentes y asistentes de la educación; lo cual se refleja en una media aritmética de $\bar{x}= 244,01$ respecto al puntaje total de 277 puntos, el rol docente obtuvo una $\bar{x}=231,54$ respecto del puntaje ideal y la categoría de asistentes de la educación obtuvo $\bar{x}=232,08$ del total del puntaje máximo que se puede alcanzar.

Tabla 4. Datos estadísticos Cuestionario 1 en función al Rol que cumple dentro del Centro Educativo

ROL DEL ENCUESTADO	N	Datos Estadísticos	Cultura	Políticas		Total Inclusión Educativa
Directivos	24	Media aritmética	76,13	77,42	90,46	244,01
		Desviación estándar	6,635	7,034	11,478	25,147
		Puntaje máximo	84	88	106	277
Docentes	260	Media aritmética	73,46	71,62	86,46	231,54
		Desviación estándar	7,437	9,542	15,103	31,992
		Puntaje máximo	84	88	113	282
Asistentes de la Educación	55	Media aritmética	71,35	74,13	86,60	232,08
		Desviación estándar	8,010	8,474	14,481	30,965
		Puntaje máximo	84	88	108	280
Otros	5	Media aritmética	70,60	73,20	84,00	227,80
		Desviación estándar	7,893	9,094	9,220	26,207
		Puntaje máximo	82	82	97	249

Fuente: Elaboración propia, 2022.

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 prácticas inclusivas, la cual presenta una $\bar{x}=90,46$ de un total de 106 puntos, le sigue la dimensión de políticas inclusivas la cual tiene una $\bar{x}=77,42$ de un total de 88 puntos y en último lugar, se encuentra la dimensión de cultura con una $\bar{x}=76,13$ es decir, con respecto al puntaje total de 84 puntos, por lo que se considera la dimensión con el nivel más bajo respecto a las tres mencionadas.

El rol de docentes evaluó de mejor manera la dimensión práctica con $\bar{x}= 86,46$ respecto a los 88 puntos totales, le sigue cultura inclusiva con una $\bar{x}=73,46$ puntos del puntaje máximo de 84 puntos y finalmente, la dimensión de políticas inclusivas respecto al puntaje máximo de 108 puntos con una $\bar{x}= 71,62$ puntos. Finalmente, el rol de asistentes de la educación destaca la dimensión de prácticas con una $\bar{x}= 86,60$ puntos, lo cual la señala como la dimensión mejor evaluada en cuanto al puntaje ideal de 108 puntos, luego le sigue políticas inclusivas con una de $\bar{x}=74,13$ de los 88 puntos totales y finalmente, con una evaluación menor respecto a los 84 puntos ideales, la dimensión de cultura inclusiva con una $\bar{x}=71,35$ puntos.

Cabe destacar que, en los tres roles mencionados y encuestados, directivos, docentes y asistentes de la educación, se destaca el rol directivo con respecto a la percepción que poseen los encuestados con respecto a la inclusión educativa en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas, lo cual se refleja en sus medias aritméticas $\bar{x}=76,13$; $\bar{x}=77,42$ y $\bar{x}=90,46$ según corresponde.

Tabla 5. Datos estadísticos Cuestionario 1 en función al Género

ROL ENCUESTADO	GÉNERO	N	Datos Estadísticos	Cultura Inclusiva	Políticas Inclusivas	Prácticas Inclusivas
Directivos	Femenino	5	Media aritmética	78,40	81,80	96,60
			Desviación estándar	4,561	3,194	8,019
			Puntaje máximo	83	86	106
	Masculino	18	Media aritmética	75,28	76,00	88,17
			Desviación estándar	7,177	7,483	11,828
			Puntaje máximo	84	88	105
Docentes	Femenino	145	Media aritmética	73,97	71,16	86,15
			Desviación estándar	7,600	9,554	14,768
			Puntaje máximo	84	88	113
	Masculino	109	Media aritmética	72,86	72,28	87,03
			Desviación estándar	7,287	9,585	15,810
			Puntaje máximo	84	88	108
Asist. de la Educación	Femenino	35	Media aritmética	72,31	74,77	86,86
			Desviación estándar	7,153	7,720	14,886
			Puntaje máximo	84	88	108
	Masculino	19	Media aritmética	69,42	72,84	87,16
			Desviación estándar	9,471	10,007	13,737
			Puntaje máximo	84	88	108

Fuente: Elaboración propia, 2022

A partir de los datos establecidos en la Tabla 5, en la variable género se obtiene que la dimensión de prácticas inclusivas, fue la mejor evaluada por el género femenino, la cual presenta una media aritmética de 96,60 puntos de la muestra para el rol de directivos. A su vez, en el rol de docentes (86,15 pts.) y asistentes de la educación (86,86 pts.), también se presenta una percepción de la inclusión más favorable en el género femenino con respecto al género masculino.

Respecto de la percepción de los encuestados de género masculino, se observa que tienen una tendencia más elevada en la dimensión de prácticas inclusivas, la cual presenta una $\bar{x}= 88,17$ puntos en el rol de directivos; una $\bar{x}= 87,03$ en el rol de docentes y, una $\bar{x}= 87,16$ puntos correspondiente al rol de asistentes de la educación de la muestra.

4.3. Análisis Inferencial de Cuestionario 1

Se realizó un análisis inferencial para establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias aritméticas totales de cada dimensión en relación con el rol que cumplen dentro del centro educativo y a las dimensiones de inclusión educativa.

Tabla 6: ANOVA de un factor para puntuaciones por dimensiones del cuestionario 1 en función al rol que cumplen dentro del establecimiento educativo

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cultura	Entre grupos	444,519	3	148,173	2,644	,049
	Dentro de grupos	19050,877	340	56,032		
	Total	19945,395	343			
Políticas	Entre grupos	929,012	3	309,671	3,639	,013
	Dentro de grupos	28930,046	340	85,088		
	Total	29859,058	343			
Prácticas	Entre grupos	391,072	3	130,357	,601	,615
	Dentro de grupos	73767,693	340	216,964		
	Total	257822,718	343			

Fuente: Elaboración propia, 2022.

En la Tabla N°6, se observan los resultados obtenidos por la prueba ANOVA de un factor en las dimensiones de inclusión, y se puede concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de culturas inclusivas que recibe ($F(3,340) = 2.644, p < .05$) con respecto al grupo de directivos y asistentes de la educación.

Por otro lado, la dimensión de políticas inclusivas presenta ($F(3,340) = 3,639, p < .05$) lo cual, permite observar que existen diferencias significativas entre grupos de encuestados correspondientes a directivos y docentes, en los resultados del cuestionario aplicado.

En las comparaciones múltiples se señala que la percepción sobre cultura inclusiva presenta diferencias entre los grupos de directivos y asistentes de la educación ($t(77) = 2.611, p = .046$); al igual que en la dimensión de políticas inclusivas, que se presentan diferencias significativas ($t(282) = 2,946, p = .018$), entre los grupos de directivos y docentes encuestados. Además, no hubo evidencia para rechazar el supuesto de homogeneidad de varianzas con la prueba de Levene ($p = .637$) para la dimensión de cultura inclusiva y de ($p = .628$) en la dimensión de políticas inclusivas.

4.4. Análisis Descriptivo de Jerarquización de Preferencias y Cambios en los Centros Educativos

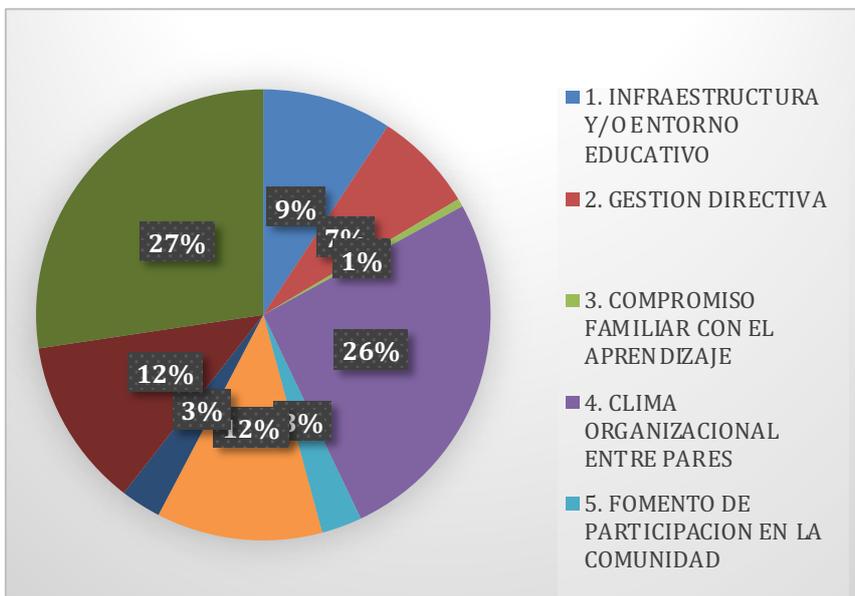
Como se presentó en el marco metodológico dentro del cuestionario 1, se incorpora un ítem en el cual se solicita a los encuestados enumerar tres preferencias y tres cambios al interior de cada establecimiento educativo (según su percepción). Para el análisis de las respuestas emitidas por los encuestados 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

4.4.1. Preferencias según Cuestionarios 1

Respecto al cuestionario 1, como se observa en Figura N°1 los encuestados optaron por omitir sus respuestas (27%), mientras que en segunda posición manifestaron preferencias por el clima organizacional entre pares (26%); en tanto, como últimas preferencias se encuentran el compromiso familiar con un 1%, fomento de participación en la comunidad y fomento de diversificación del aprendizaje en el aula, con un 3% respectivamente.

Figura 1. Preferencias de los encuestados Cuestionario 1



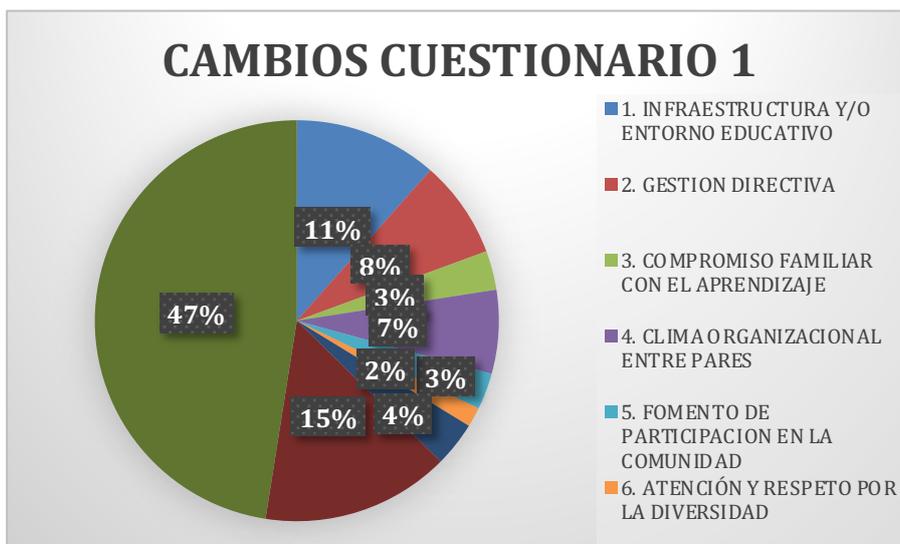
Fuente: Elaboración propia, 2022.

4.5. Cambios según cuestionario 1

De acuerdo con la Figura 2 se puede observar en el Cuestionario 1, que el más alto porcentaje (47%) lo obtiene la opción de no contestar y un 15% en la categoría otros; de lo cual se puede inferir que los participantes no entregaron una respuesta o mencionaron alguna que no se encontraba dentro de las opciones.

Mientras que como últimos cambios se presentan en atención y respeto por la diversidad (2%), fomento de participación en la comunidad y compromiso familiar con el aprendizaje, ambas con un 3% de las preferencias.

Figura 2. Cambios cuestionario 1: Indicadores



Fuente: Elaboración propia, 2022.

5. Conclusiones

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, basados en los objetivos propuestos y en las comparaciones con otras investigaciones desarrolladas por diversos autores, y que consideran variables similares dentro de sus análisis en relación a la Inclusión Educativa.

El objetivo de esta investigación es evaluar la percepción de la inclusión educativa en sus tres dimensiones (cultura, prácticas y políticas) desde la mirada de directivos, docentes y asistentes de la educación, de centros educativos de la octava región del Bio Bío en Chile.

Esta investigación evidencia las percepciones de la comunidad respecto a la inclusión educativa, no obstante, no es comprobante de acreditación ya que las escuelas siempre están cambiando; los estudiantes y el personal llegan y se marchan; aparecen nuevas formas de exclusión; se movilizan nuevos recursos. La inclusión es un proceso sin final, "una historia interminable". En el único sentido en el que sería deseable proclamar a una escuela como "inclusiva" es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2015, p. 31).

Los resultados generales obtenidos en cuanto a la percepción de la inclusión educativa, se puede observar que el grupo de encuestados directivos, docentes, asistentes de la educación, manifiestan una percepción favorable con respecto a la Inclusión Educativa, con un 82,95%. Estos datos, permiten establecer que el total de esta muestra presenta resultados que se aproximan al ideal, reflejando mínimas diferencias entre ellos respecto a cada una de las dimensiones que constituye la Inclusión Educativa. Este resultado, se sustenta en las diversas acciones realizadas por el Ministerio de Educación y otras entidades (SENADIS y MIDEPLAN), las cuales han promulgado leyes y decretos que han permitido implementar acciones a favor de la Inclusión Educativa, como por ejemplo la Ley de Inclusión Escolar 20.845, que "es deber del Estado propender, asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes..." (p. 2). Si bien las nuevas leyes han permitido acciones que favorecen el paradigma intergracionista han repercutido favorablemente en acciones positivas en los establecimientos educativos, reflejando acciones centradas en un paradigma inclusivo

Una investigación de (Gómez-Hurtado, 2012), de tipo cualitativo, que evaluó las prácticas de directivos, a través de la utilización de entrevistas semi-estructuradas, análisis de documentos (planes del centro) y registros observacionales, considerando la Inclusión Educativa y la atención a la diversidad, arrojó como resultado que los participantes conciben la inclusión "... como clave fundamental para atender y gestionar la diversidad, las actitudes de los equipos directivos, los maestros y todas las personas que participan en el centro (comunidad educativa)" (p. 39).

Respecto de los resultados obtenidos de las dimensiones que componen la Inclusión Educativa (creación de cultura inclusiva, producción de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas), se observa que los directivos, docentes y asistentes de la educación perciben en su contexto (centro educativo) la existencia de políticas, cultura y prácticas favorables a la inclusión, destacando la dimensión de prácticas inclusivas, la cual se encuentra referida a percepciones sobre lo que se enseña, como se enseña y aprende (Ainscow y Booth, 2006, p.21). A su vez, (Torres-González, 2022), plantea que los profesores que se preocupan de crear aulas en las que todos los estudiantes se encuentren totalmente incluidos, tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias.

Valdés, 2020, señala que la implicancia de los directivos presentan un fuerte impacto en la creación de una cultura escolar, asemenanza de esta investigación en la dimensión cultura inclusiva que fue valorada positivamente con una media de 73,25 puntos, referida principalmente a relaciones, valores y creencias de los encuestados frente a los indicadores evaluados. En la actualidad, las demandas sociales se dirigen hacia el establecimiento de mecanismos que den respuesta a la diversidad. Por tanto, no es cuestión de plantearse si se proporciona o no una educación inclusiva, sino el cómo llevar a la práctica este tipo de educación de forma que pueda aumentar el éxito en las instituciones educativas de todos los estudiantes que llegan a ellas y generar un cambio en los valores instaurados en la sociedad hacia la educación de todas las personas. (Torres-González, 2022). Finalmente, se hace mención a la dimensión de políticas inclusivas, la percepción de los encuestado es bien valorada con una media de 72,36 pts., manifestada por los directivos, docentes y asistentes de la educación, que formaron parte de la muestra.

En cuanto a la variable rol que desempeñan en el centro educativo (directivos, docentes y asistentes de la educación), se concluyó que la percepción de los directivos es mayormente favorable hacia la inclusión. (Valdés, 2022), señala la importancia de los líderes escolares para el desarrollo de escuelas inclusivas, sosteniendo que los equipos directivos son actores relevantes para el tránsito hacia un modelo inclusivo. Lo anterior indica, que las percepciones que el director tenga respecto a la Inclusión Educativa, influyen en el desarrollo de ésta, e interviene en las percepciones de docentes y asistentes de la educación. Del mismo modo, esto se sustenta en la investigación de (Gómez- Hurtado, 2012), quien afirma que:

Todos los equipos directivos participantes en la investigación coinciden en que su actitud ante la diversidad ejerce un efecto sobre el profesorado de la escuela y su actitud ante el alumnado. La dirección debe contribuir por tanto al desarrollo del trabajo conjunto y en colaboración entre el profesorado. Dicha colaboración sólo se puede conseguir si existe una misma actitud ante las diferencias y una misma línea de trabajo para atenderlas. (p. 33)

De acuerdo al rol de directivos, docentes y asistentes de la educación de los diferentes centros educativos, se debe mencionar que las percepciones más altas se presentan en la dimensión de prácticas inclusivas, en los diferentes grupos de participantes. Las percepciones manifestadas por los docentes en el Desarrollo de Prácticas Inclusivas, se debe a que son ellos quienes impulsan a través de sus actividades en el aula acciones relacionadas con la Inclusión Educativa y la atención a la diversidad, actuando como modelo y agente de aceptación hacia las diferencias. Esta tendencia se reafirma con un estudio realizado por (Henríquez *et al.*, 2013), quienes a través de una “Escala de opinión hacia la educación inclusiva”, obtuvieron una respuesta positiva por parte de los docentes hacia las prácticas que favorecen la Inclusión Educativa. A través de ella, expresaron que a pesar de no contar con las condiciones adecuadas, creen que la educación inclusiva es posible.

En cuanto a la variable género, se puede concluir que, no presenta una alteración considerable en las respuestas de los directivos, docentes, asistentes de la educación en cuanto a la percepción general de la inclusión educativa, información correspondiente a lo planteado por (Novo *et al.*, 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, las discrepancias son mínimas y no son estadísticamente significativas. Estos resultados concuerdan con una investigación realizada por (Clavijo *et al.*, 2016), en donde se evaluaron a un total de 650 docentes, entre ellos 142 hombres y 508 mujeres. Concluyendo que “no se encontró relación significativa entre las actitudes hacia la educación inclusiva y el sexo de los maestros” (p.8). Por lo tanto, y de acuerdo a los resultados de esta investigación, se reafirma que no hay diferencias significativas entre géneros. Lo que concuerda con los estudios existentes.

Finalmente, y en relación con el 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: Infraestructura y/o entorno educativo, Gestión directiva, Compromiso familiar con el aprendizaje, Clima organizacional entre pares, fomento de participación en la comunidad.

En resultado a este análisis en el cuestionario 1: Indicadores, en relación a las preferencias, el 27% 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 con un 26%, factor importante mencionado también en (Granada *et al.*, 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 y hacia los mismos estudiantes. Las preferencias menos señaladas fueron compromiso familiar con el aprendizaje con un 1%, fomento de la participación de la comunidad y fomento de diversificación del aprendizaje en el aula, ambas preferencias con un 3% de preferencias.

En relación a los aspectos de cambios en los Indicadores, el 47% de directivos, docentes y asistentes de la educación no presentan información, la segunda opción de “otros” con un 15% de incidencia y el menos señalado fue la atención y respeto por la diversidad con un 2% de incidencia.

Finalmente, se puede señalar de modo general que los puntajes más altos se encontraron a favor de la percepción de práctica inclusiva, luego cultura y, por último, la dimensión de políticas inclusivas. Sin embargo, y a pesar de los altos resultados de prácticas inclusivas el estudio de (Sanhueza *et al.*, 2012), evidencia que una percepción altamente favorable a la inclusión, no necesariamente se manifiestan en acciones referidas a generar prácticas pedagógicas más inclusivas, por consiguiente, es necesario ahondar con un estudio a nivel cualitativo para evidenciar si efectivamente es real y evidente estas percepciones dentro de los establecimientos educativos.

De manera similar (Granada *et al.*, 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

- Booth, T., Ainscow, M. y Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Editado por CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Mark Vaughan.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa; Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). *Guía para la educación inclusiva; Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM/OEI.
- Castillo, P., Miranda, C., Norambuena, I., y Galloso, E. (2020). Validación de instrumentos basados en el Índice de Inclusión para el contexto educativo chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 17-27. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941castillo1>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Fernández-Blázquez, M. L., Echeita, G., Simón, C. y Martos, F. (2022). Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. *Termómetro para la Inclusión*. Plena inclusión España.
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo Nº 25 - Julio 2013 - ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*. www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-4508
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 21-45.
- Gómez Jarabo, I., & Sánchez Delgado, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>
- Henríquez, S., Azcarraga, G. y Coppola, L. B. (2013). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc GrawHill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 74, 131-160.
- MIDEPLAN (2010). Ley Nº20.422, *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Chile. www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422
- MINEDUC (2015). Ley Nº20.845, *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*, Chile. www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172
- MINEDUC (2011). Ley Nº20.370, *Establece la Ley General de Educación*. Chile. www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043
- MINEDUC (2011). Ley Nº20.536, *sobre Violencia Escolar*, Chile. <https://bcn.cl/2f9eq>
- Novo, I., Muñoz, J. y 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. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Pallares, S. y Martín Padilla, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en el aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 291-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>.
- Salcedo, A. y Uzcátegui Pacheco, R. A. (2021). Docentes universitarios migrantes: una mirada cuantitativa a un problema cualitativo. *Vivat Academia, Revista de comunicación*, 154, 101-131. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1277>
- Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012) Actitudes del profesorado de Chile y costa rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899. [set./dez. https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013](https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013)
- SENADIS (2013). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020*. Chile. www.senadis.gob.cl/descarga/i/1238
- Torres-González, J. (2022). Por una inclusión educativa y social. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 18(1), 1-2. Epub 00 de junio de 2022. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.junio>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27.
- Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200213>