

1

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA



RELACIÓN ENTRE EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN Y PUNTAJE SIMCE DE
CUARTO BÁSICO 2016 EN ESCUELAS MUNICIPALES URBANAS DE LA
COMUNA DE SAN CLEMENTE

TESIS

Presentada por:

Mg. Leonidas Muñoz Torres

Asesor:

Dr. Pedro Rosales Villarroel

Para obtener el Grado Académico de:
DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA

TACNA, PERÚ 2018

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA



RELACIÓN ENTRE EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN Y PUNTAJE SIMCE DE
CUARTO BÁSICO 2016 EN ESCUELAS MUNICIPALES URBANAS DE LA
COMUNA DE SAN CLEMENTE

TESIS

Presentada por:

Mg. Leonidas Muñoz Torres

Asesor:

Dr. Pedro Rosales Villarroel

Para obtener el Grado Académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA

TACNA, PERÚ 2018

AGRADECIMIENTOS

En esta tesis doctoral quiero agradecer en primer lugar a Dios, por concederme salud para desarrollar estos tres años de estudios que culminan con esta investigación tan importante para mí y para la comuna de San Clemente; también agradecer a mi familia por estar siempre apoyando todos mis proyectos personales de perfeccionamiento.

Asimismo, agradecer a los docentes que me apoyaron y colaboraron en el desarrollo de esta esta tesis doctoral, y junto con ello, mis agradecimientos a los directivos, profesores, estudiantes y apoderados de las escuelas que participaron en esta investigación.

DEDICATORIA

Este grado académico se lo dedico a mis padres, personas de esfuerzo y que hoy no están conmigo, pero de seguro estarían orgullosos de mí.

También quisiera plasmar en esta tesis palabras de agradecimiento y reconocimiento de manera especial a una gran mujer, a quien siento como *una segunda madre*, ella abrió las puertas de su hogar no teniendo ningún vínculo sanguíneo, acogiéndome con dulzura y generosidad, inculcándome una formación en valores y despertando con su ejemplo de una gran Maestra, el amor a la docencia y al trabajo de excelencia.

De igual forma, dedico esta tesis a mi familia porque me brindan su apoyo en forma incondicional y además comparten conmigo los buenos y malos momentos que tiene la vida.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	iii
DEDICATORIA	iv
INDICE	v
INDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
RESUMEN.....	xiv
ABSTRACT	xiv
INTRODUCCIÓN	xvi
CAPÍTULO I.....	22
1. Problema	22
1.1 Planteamiento del problema	22
1.2 Formulación del Problema.	23
1.3 Justificación de la Investigación.	23
1.4 Objetivos de la investigación	30
1.4.1 Objetivo General:	30
1.4.2 Objetivos Específicos.....	30
1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	31
CAPITULO II	31
2. Marco Teórico.....	32
2.1. Antecedentes de estudio.....	35
2.2. Bases teóricas científicas.....	36
2.2.1. La Educación Inclusiva	36
2.2.2 La política y la economía de la inclusión.....	43
2.3. Gobierno y administración de la educación	45

2.4. Sentido y finalidad de la educación inclusiva	46
2.4.1 El argumento de la educación inclusiva.....	47
2.5. La educación inclusiva como derecho	48
2.6. Compartir una definición de lo que queremos alcanzar.....	49
2.7. Principios y evidencias empíricas.	53
2.7.1 Las políticas de inclusión educativa.....	55
2.8. Educación inclusiva en América Latina y el Caribe	57
2.9. El enfoque de Integración en educación	59
2.10 La interpretación de la discapacidad:.....	62
2.11. Avanzando de la integración a la inclusión:	63
2.12. Como se interpreta la Diversidad.....	69
2.13. La inclusión en Chile	74
2.14. La escuela como organismo reproductor de estratos de género.....	77
2.15 La ley de inclusión en Chile: un paso hacia adelante.....	78
2.16. La calidad en educación, términos para debatir.	81
2.17. Diseño Universal de Aprendizaje un desafío para la calidad.....	83
2.18. Definición de Conceptos.....	89
2.18.1. Inclusión:.....	89
2.18.2 Inclusión educativa:	89
2.18.3. Valores Inclusivos:.....	89
2.18.4 Integración:	90
2.18.5. Estudiantado con necesidades educativas especiales:.....	90
2.18.6. Políticas inclusivas:.....	91
2.18.7. Prácticas inclusivas	91
2.18.8 Culturas inclusivas	92
2.18.9. Simce.....	92

2.18.10 Calidad de la educación:	93
2.18.11. Diseño Universal de Aprendizaje:	93
CAPÍTULO III.....	94
3. Marco metodológico	94
3.1. Hipótesis General:.....	94
3.2. Hipótesis Específica:.....	94
3.3. Variables de la investigación	94
3.3.1. Variables independientes	95
3.3.2. Indicadores	95
3.3.3. Variables dependientes.....	96
3.3.4. Tipo de investigación	96
3.3.5 Diseño de la investigación	97
3.3.6. Ámbito y tiempo social de la investigación	98
3.3.7. Unidades de estudio	99
3.3.8. Población y muestra	99
3.4. Herramientas e Instrumentos para la Recolección de Datos.....	105
3.4.1. Procedimientos.....	105
3.4.2. Técnicas de recolección de datos.....	105
3.6. Instrumentos para la recolección de los datos.....	106
Resultados en base a niveles de desempeño de la prueba SIMCE escuela básicas urbanas, de la comuna de San Clemente.	111
CAPITULO IV.....	113
4.Los resultados.....	113
4.1. Descripción del trabajo de campo	113
4.2. Diseño de la presentación de los resultados	117
4.2.1. Percepción encuestado por establecimiento dimensión - encuestado	119

4.3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y PRUEBA ESTADÍSTICA.....	141
4.5. Comprobación de hipótesis	172
CAPÍTULO V	173
5. Conclusiones y recomendaciones	173
5.1 Conclusiones	173
5.1. Sugerencias y propuestas	187
Referencias Bibliograficas	187
ANEXOS.....	192

INDICE DE TABLAS

TABLA 1 ENFOQUE DE ED. INCLUSIVA.....	39
TABLA 2 VARIABLES E INDICADORES	95
TABLA 3 POBLACIÓN DE ESTUDIANTES Y PADRES.....	100
TABLA 4 MUESTRA DE ESTUDIANTES Y PADRES.....	101
TABLA 5 TOTAL APODERADOS POR ESCUELAS	102
TABLA 6 MUESTRA DE APODERADOS	103
TABLA 7 POBLACIÓN DE DOCENTES	104
TABLA 8 MUESTRA DOCENTE POR ESTABLECIMIENTO	105
TABLA 9 PUNTAJES SIMCE 4° AÑOS 2016 Y NIVEL DE DESEMPEÑO	117
TABLA 10 CONTINGENCIA INCLUSIVA ESCUELAS	120
TABLA 11 DIMENSIONES Y TIPO DE ENCUESTADOS	120
TABLA 12 DE CONTINGENCIA INCLUSIVA RESUMEN; ESTUDIANTES.....	121
TABLA 13 PROCESAMIENTO DE CASOS ESTUDIANTES EN DIMENSIÓN B	122
TABLA 14 DE CONTINGENCIA INCLUSIVA DIMENSIÓN B ESTUDIANTES	123
TABLA 15 PROCESAMIENTO DE ESTUDIANTE DIMENSIÓN C.....	124
TABLA 16 DE CONTINGENCIA INCLUSIVA DIMENSIÓN C ESTUDIANTES	125
TABLA 17 PROCESAMIENTO DE APODERADOS DIMENSIÓN A.....	126
TABLA 18 DE CONTINGENCIA INCLUSIVA DIMENSIÓN A APODERADOS	126
TABLA 19 RESUMEN INFORMACIÓN APODERADOS, DIMENSIÓN	127
TABLA 20 DE CONTINGENCIA INCLUSIVA DIMENSIÓN B APODERADOS.....	128
TABLA 21 RESUMEN APODERADOS DIMENSIÓN C.....	129
TABLA 22 CONTINGENCIA INCLUSIVA DIMENSIÓN C APODERADOS.....	129

TABLA 23 DE CONTINGENCIA INCLUSIVA DIMENSIÓN A DOCENTES	131
TABLA 24 DE CONTINGENCIA INCLUSIVA DIMENSIÓN B DOCENTES.....	132
TABLA 25 TABLA 25 CONTINGENCIA INCLUSIVA.....	132
TABLA 26 PROCESAMIENTO CASOS DOCENTE, DIMENSIÓN CULTURA.....	133
TABLA 27 DE CONTINGENCIA INCLUSIVA DIMENSIÓN C DOCENTES	134
TABLA 28 RECONOCIMIENTO DE INCLUSIVIDAD.....	136
TABLA 29 RECONOCIMIENTO DE INCLUSIVIDAD.....	137
TABLA 30 DISTRIBUCIÓN DE MUESTRA.....	142
TABLA 31 DISTRIBUCIÓN DE PREGUNTAS POR DIMENSIÓN.....	143
TABLA 32 PORCENTAJE QUE RECONOCE INCLUSIVIDAD.....	148
TABLA 33 NIVELES INICIAL, INTERMEDIO, AVANZADO SIMCE	149
TABLA 34 DE CONTINGENCIA INCLUSIVA LENGUAJE	150
TABLA 35 PRUEBA DE CHI-CUADRADO	151
TABLA 36 RESUMEN PROCESAMIENTO DE DATOS	153
TABLA 37 CLASIFICACIÓN SIMCE LENGUAJE	154
TABLA 38 TABLA 38 PRUEBAS DE CHI-CUADRADO	155
TABLA 39 RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DE LOS CASOS DOCENTES	157
TABLA 40 TABLA DE CONTINGENCIA INCLUSIVA * CLASIFICACIÓN SIMCE LENGUAJE	158
TABLA 41 PRUEBAS DE CHI-CUADRADO	159
TABLA 42 RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DE LOS CASOS MATEMÁTICAS	161
TABLA 43 TABLA DE CONTINGENCIA INCLUSIVA CLASIFICACIÓN SIMCE MATEMÁTICA	162
TABLA 44 PRUEBAS DE CHI-CUADRADO	163

TABLA 45 PRUEBAS DE CHI-CUADRADO	163
TABLA 46 RESULTADOS GRUPO SIMCE MATEMÁTICA – APODERADOS	165
TABLA 47 DE CONTINGENCIA INCLUSIVA CLASIFICACIÓN SIMCE MATEMÁTICA	166
TABLA 48 PRUEBAS DE CHI-CUADRADO	167
TABLA 49 RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DE LOS CASOS	169
TABLA 50 TABLA DE CONTINGENCIA INCLUSIVA CLASIFICACIÓN SIMCE MATEMÁTICA	170
TABLA 51 PRUEBAS DE CHI-CUADRADO	171

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 MODELO DE INTEGRACIÓN EN CHILE.....	66
FIGURA 2 EL “POR QUÉ” DEL APRENDIZAJE	87
FIGURA 3 CUESTIONARIOS PADRES, ESTUDIANTES Y PROFESORES	108
FIGURA 4 CLASIFICACIÓN NIVEL DE DESEMPEÑO SIMCE	111
FIGURA 5 GRÁFICO PERCEPCIÓN ESTUDIANTES DIMENSIÓN A	121
FIGURA 6 GRAFICO PERCEPCIÓN ESTUDIANTES DIMENSIÓN B ESTUDIANTES.....	123
FIGURA 7 GRÁFICOS PERCEPCIÓN ESTUDIANTES DIMENSIÓN C ESTUDIANTES	125
FIGURA 8 GRÁFICOS PERCEPCIÓN ESTUDIANTES DIMENSIÓN A APODERADOS	127
FIGURA 9 GRÁFICOS PERCEPCIÓN ESTUDIANTES DIMENSIÓN B APODERADOS	128
FIGURA 10 GRÁFICOS PERCEPCIÓN ESTUDIANTES DIMENSIÓN B APODERADOS	130
FIGURA 11 GRÁFICOS PERCEPCIÓN ESTUDIANTES DIMENSIÓN A DOCENTES.....	131
FIGURA 12 GRÁFICOS PERCEPCIÓN ESTUDIANTES DIMENSIÓN B DOCENTES	133
FIGURA 13 GRÁFICOS PERCEPCIÓN ESTUDIANTES DIMENSIÓN C DOCENTES	135
FIGURA 14 GRÁFICOS RESUMEN POR ESTAMENTO PERCEPCIÓN DE INCLUSIVIDAD	138
FIGURA 15 GRÁFICOS RESUMEN POR ESTAMENTO PERCEPCIÓN DE INCLUSIVIDAD	
ESCUELA RAMADILLA.....	139
FIGURA 16 GRÁFICOS RESUMEN POR ESTAMENTO PERCEPCIÓN DE INCLUSIVIDAD ESC.	
SAN CLEMENTE	139
FIGURA 17 GRÁFICOS RESUMEN POR ESTAMENTO PERCEPCIÓN DE INCLUSIVIDAD ESC.	
A. PRAT	140
FIGURA 18 GRÁFICOS RESUMEN POR ESTAMENTO PERCEPCIÓN DE INCLUSIVIDAD ESC.	
PEHUENCHE	140

FIGURA 19 GRÁFICO RECHAZA HIPÓTESIS NULA EN LOS ESTUDIANTES	145
FIGURA 20 GRÁFICO QUE RECHAZA HIPÓTESIS NULA EN APODERADOS.....	146
FIGURA 21 GRÁFICO RECHAZA HIPÓTESIS NULA EN PROFESORES.....	147
FIGURA 22 GRÁFICOS LENGUAJE Y NIVELES DE DESEMPEÑO SIMCE.....	152
FIGURA 23 GRÁFICOS CLASIFICACIÓN SIMCE LENGUAJE.....	156
FIGURA 24 GRÁFICOS CLASIFICACIÓN SIMCE LENGUAJE.....	159
FIGURA 25 GRÁFICOS CLASIFICACIÓN SIMCE MATEMÁTICA	164
FIGURA 26 GRÁFICOS CLASIFICACIÓN SIMCE MATEMÁTICA.....	168
FIGURA 27 GRÁFICOS CLASIFICACIÓN SIMCE MATEMÁTICA	172

RESUMEN

Nuestro país vive un momento histórico, la educación hoy es reconocida como un derecho social y es por ello que las reformas educativas han estado orientadas a lograr el acceso universal a la educación regular y al mejoramiento de su calidad y equidad. Sin embargo, aún persisten importantes desigualdades, por lo que se hace preponderante conjugar la calidad de la educación con la inclusión educativa en el sistema chileno.

Esta investigación exploró el grado de correlación existente entre el Índice de Inclusión y la clasificación de desempeño del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, tanto en Lenguaje como en Matemáticas, acotado ello a los cuartos años básicos de las escuelas urbanas de la comuna de San Clemente. El Índice de Inclusión fue extraído de instrumentos aplicados a profesores, apoderados y estudiantes, enfocados esencialmente en tres dimensiones **“creación de culturas inclusivas”**, **“políticas inclusivas”** y **“desarrollo de prácticas inclusivas”**, mientras que los resultados de la prueba SIMCE han sido otorgados por el Ministerio de Educación. Así, para el contraste de Ambas variables se utilizó la prueba Chi-cuadrado, instrumento no paramétrico que mide la discrepancia entre una distribución observada y otra teórica, indicando las diferencias existentes entre ambas.

Los resultados de este estudio revelaron que, considerando un umbral de 75% (0,75) como parámetro aceptable respecto al índice de inclusión, todas las escuelas urbanas de la comuna de San Clemente son inclusivas, pudiendo observarse que el desempeño SIMCE, tanto en Lenguaje como en Matemática, es una variable relacionada estadísticamente con la percepción de inclusión manifestada por los grupos encuestados.

Esta investigación sustenta la idea de que al obtener un mayor índice de inclusión el resultado SIMCE se ve incrementando en las escuelas, por lo que se debe favorecer la cultura, políticas y prácticas inclusivas a fin de mejorar la labor educativa.

ABSTRACT

Our country is experiencing a historic moment, education today is recognized as a social right and that is why educational reforms have been aimed at achieving universal access to basic education and improving its quality and equity. However, important inequalities still persist, which is why it is important to combine the quality of education with educational inclusion in the Chilean system.

This research explored the degree of correlation between the Inclusion Index and the performance classification of the System of Measurement of the Quality of Education, both in Language and Mathematics, limited to the basic fourth years of the urban schools of the commune of San Clemente. The Inclusion Index was extracted from instruments applied to teachers, parents and students, focused essentially on three dimensions "creation of inclusive cultures", "inclusive policies" and "development of inclusive practices", while the results of the SIMCE test have been granted by the Ministry of Education. Thus, the "Chi-cuadrado" test, a nonparametric instrument that measures the discrepancy between an observed and a theoretical distribution, indicating the differences between the two, was used to contrast both variable

The results of this study revealed that, considering a threshold of 75% (0.75) as an acceptable parameter with respect to the inclusion index, all urban schools in the San Clemente district are inclusive, and it can be observed that the SIMCE performance, both in Language as in Mathematics, is a variable statistically related to the perception of inclusion manifested by the groups surveyed.

This research supports the idea that by obtaining a higher index of inclusion, the SIMCE result is increasing in schools, so that inclusive culture, policies and practices should be favored in order to improve educational work.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que han operado en los últimos años en nuestra sociedad han determinado una nueva concepción o cosmovisión sobre lo que hasta ahora se ha entendido como educación, y a su vez como ésta configura nuevas bases que servirán de construcción de un desarrollo humano pleno. Entre los modelos de cultura escolar propuestos se encuentran los que dan la bienvenida a la diversidad y establecen como criterios de eficacia asegurar que los seres humanos son una fuente indescriptible de diversidad.

La experimentación por parte de niños y estudiantes son instancias de compartir en ella misma y responden indirectamente al cambio paradigmático progresivo hacia los que avanzan los nuevos tiempos, transitar desde el paradigma conductista hacia el constructivismo social no es algo que haya sucedido de la noche para la mañana, de hecho en la práctica aún persisten muchas formas de conductismo implícito que ha sido complejo de erradicar del todo, lo mismo sucede con el paradigma inclusivo y con lo que fue la integración escolar o social; cambiar viejas creencias y prejuicios es algo progresivo por lo que requiere más que por lógica tiempo y disposición política u organizativa.

En este sentido, concebimos la cultura escolar como el conjunto de creencias, valores y prácticas que caracterizan a una organización escolar o a una comunidad educativa, de las que depende la manera en que éstas responden a sus estudiantes, así como sus criterios de eficacia y calidad

Conjugar calidad educativa e inclusión parece ser el gran desafío de estos tiempos. La generalización de la educación en la mayor parte de las sociedades desarrolladas en las que ha pasado a ser considerada como un derecho fundamental, obliga a nuevos retos y operatividad de las mismas, por otra parte el papel que la educación ha de desempeñar dentro de estos grupos humanos ha cambiado la forma de concebirla (Fernández, 2010: 36)

La inclusión educativa y la provisión de una enseñanza rica y valiosa para un alumnado cada vez más diverso constituyen un reto para las escuelas, cuestiona

muchas de sus prácticas habituales y exige un cambio cultural importante en ellos. (Ainscow: 2015:9)

Esta investigación pretende recoger bases teóricas sobre el cambio paradigmático, su historia y su evolución, pretende en dicho apartado describir el establecimiento político del cambio de mirada, así como también el sentido y finalidad de la inclusión educativa, proporcionando argumentos que facilitan la comprensión de sus principios y de cómo estos han sido recogidos contextualmente según la Unesco y /u otros autores por la región en América Latina, el Caribe y por supuesto en Chile, destacando como la segregación, como antagónica al concepto inclusivo, ha determinado históricamente estratos y clases que han sido reproductoras a través del tiempo de pobreza y marginación. La calidad de la educación también es algo que se destaca en esta investigación analizando críticamente el sentido y la objetividad de lo que es determinado en cada escuela; es la calidad de la educación la clave para el punta pie del anhelado cambio.

La presencia de grupos minoritarios con sus correspondientes perspectivas culturales y religiosas, de estudiantes con necesidades educativas especiales, o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos. Constituye una realidad que no es irrelevante a lo que acontece en los centros escolares. A la complejidad que representan las metas múltiples y con frecuencia conflictivas de los centros escolares, la realidad cambiante en la que están inmersos, las perspectivas diversas sobre los propósitos de la educación, se añaden los desafíos y oportunidades que conlleva el imperativo de ofrecer a todos los estudiantes una educación adecuada y oportunidades para una vida digna. (González, 2008: 85-89)

En este sentido la configuración de estrategias y de aunar criterios, definiendo los estados dichos discursos o dicotomías políticas van a ejercer, se vuelve una necesidad vital de los gobierno (América Latina) como en Chile. Las marcas o cicatrices de la implementación fallida de reformas y la descontextualización de ideas importadas han generado un clima del cual muchos estados quisieran zafar. Dado a que en mediciones internacionales no se reflejan mejoras sustantivas en los aprendizajes de sus estudiantes, tanto la UNESCO, como el gobierno de España, post.

Declaración de Salamanca han desarrollado una serie de conferencias e investigaciones, con el fin de conocer el funcionamiento de los establecimientos y como estos conviven en entornos diversos, con estudiantes diversos y familias diversas, al aterrizar en las realidades particulares es donde la última publicación del Index, (2015) ha tomado importancia para esta investigación pues según señala Booth, y Ainscow, (2015:4):

Se ha extendido el trabajo en valores inclusivos y se ha usado para reunir las intervenciones basadas en principios, por ejemplo, las que tienen que ver con la sostenibilidad del medio ambiente. También para trabajar los conceptos de ciudadanía nacional y global, la no violencia o la promoción de la salud. La sección que en ediciones anteriores se denominaba “movilización de recursos” se ha diferenciado para reflejar el importante papel de los recursos para el aprendizaje y la participación como un concepto clave que impregna el Index. La mayor innovación es una nueva invitación al diálogo sobre el contenido del curriculum. Esta aparece en una sección llamada “La construcción de un curriculum para todos”, que trata de responder a la pregunta: ¿Cuáles son las implicaciones de los valores inclusivos para el contenido de las actividades de enseñanza y aprendizaje y para la forma en la que están estructuradas? El Index ahora más que nunca responde a la demanda de precisar las implicaciones de los valores inclusivos en todos los aspectos de las interacciones y prácticas que acontecen en los centros escolares y entre los centros escolares y sus comunidades.

La invitación que realiza este trabajo es a una revisión y replanteamiento al curriculum establecido por los gobiernos y desde ahí toma importancia el cómo se orquesta el aprendizaje en nuestras escuelas, como este contribuye al entorno y a otros, tomando fuerza los valores, dando paso fuertemente a replantear la forma de hacer las cosas por las escuelas sus docentes y directivos. Como una forma de aterrizar en la práctica misma del aprendizaje es que la incorporación del decreto 83/2015 el cual trae consigo y regulariza la aplicación práctica de políticas internas de las escuelas en cuanto a la universalidad del traspaso del conocimiento y el aprendizaje, considerando que “Las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades

de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles” (Rose y Meyer, 2002:6)

Así es como hoy, un lenguaje común es el diseño Universal de aprendizaje, el cual según diversos autores viene a plasmar ideas que clarifican aún más la importancia de la presencia de dichas políticas.

Se pone de manifiesto que no hay dos categorías de personas, con discapacidad y sin ella, las que necesitan adaptaciones y las que no las precisan. Por el contrario, se entiende que la diversidad es inherente a cualquier grupo humano y, por tanto, ofrecer diferentes alternativas no solo beneficia a todos, sino que también permite a los individuos escoger aquella opción que les resulte más adecuada y cómoda.

Se evidencia que la diversidad, en general, y las necesidades (en este caso, de acceso y uso), en particular, no tienen por qué ser permanentes. A lo largo de la vida pueden variar o manifestarse puntualmente, por lo que si el diseño, se ha realizado desde un enfoque universal, se garantizan el acceso y el uso si tales necesidades se manifiestan. Así, puede darse el caso de una persona que nunca ha necesitado utilizar una rampa que da acceso a una biblioteca, pero si un día se fractura un hueso de una pierna y se ve obligada a usar temporalmente muletas o silla de ruedas podrá seguir accediendo a esa biblioteca sin esperar a estar recuperada.

Se desplaza así la aplicación del término discapacidad de la persona al entorno, entendiendo que si un individuo no tiene posibilidad de acceder por sí mismo a un edificio, no es porque esté discapacitado, sino que el propio edificio es el que lo está. De este modo se puede hablar de entornos «discapacitantes» cuando no están diseñados universalmente para dar cabida a todas las personas. Si un edificio carece de una rampa o de cualquier otro elemento que garantice el acceso autónomo a alguien con silla de ruedas, su diseño lo está discapacitando, le está impidiendo acceder a él y usarlo. (Pastor, et al. 2011:7)

La ley de inclusión educativa promulgada marca un precedente en el cual se inicia un camino largo hacia un cambio de mirada y enfoque; dicha ley establece:

“Derechos de los estudiantes respecto a su permanencia en establecimientos educacionales. Los procesos de admisión deben ser transparentes y se prohíbe la petición de antecedentes socioeconómicos a la familia del postulante y el nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de los padres o apoderados” (Mideduc, 2015: pp)

Con esta ley se da el puntapié inicial a un largo camino por el cual se pretende transitar hacia una visión cada vez más integradora de la educación y de la calidad, por ello cabe destacar la importancia que se da en el siguiente apartado:

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los estudiantes y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación. (Ainscow, 2000:6).

Este estudio pretende buscar el grado de relación entre el Índice de Inclusión y la clasificación en el desempeño SIMCE, tanto en Lenguaje como en Matemáticas, en los cuartos años básicos de la escuela urbana de la comuna de san Clemente. Dicha relación estadística será extraída de instrumentos aplicados a profesores, apoderados y estudiantes, para contrastarla con los resultados de los rendimientos en la prueba estandarizada SIMCE.

La aplicación de cuestionarios a los estudiantes, profesores y apoderados, apuntan a tener una percepción de la cultura, política y prácticas que se desarrollan al interior de la institución educativa. Los referidos instrumentos arrojarán resultados de carácter dicotómico, los que una vez obtenidos en su totalidad serán correlacionados con el nivel de desempeño en las pruebas estandarizadas a través del programa estadístico SPSS. Este análisis permitirá determinar si el nivel de exclusividad incide

positiva o negativamente en el nivel de desempeño de las pruebas SIMCE en escuelas urbanas.

La inclusión educativa y la provisión de una enseñanza rica y valiosa para un alumnado cada vez más diverso, constituyen un reto para las escuelas, cuestiona muchas de sus prácticas habituales y exige un cambio cultural importante en ellos. (Ainscow: 2015:9).

Con el propósito de dar mayor claridad, la estructura de esta investigación está dada a través de cinco capítulos, que se desarrollan de acuerdo al siguiente orden: en su primera parte el Capítulo I dará cuenta del problema, los objetivos de la investigación y las preguntas que surgen de ésta; seguidamente, en el Capítulo II se desarrollará el Marco Teórico y las Bases científicas que sustentan este estudio, aquí además se entregará un completo análisis de las diversas miradas que existen hoy respecto a la Educación Inclusiva; en el Capítulo III se desarrollará el Marco Metodológico, haciendo hincapié en la hipótesis que se pretende probar, también este capítulo nos entregará antecedentes de la población que se estudia y la muestra que se utilizará; posteriormente en el desarrollo del Capítulo IV, se da cuenta de los resultados, es decir, si los índices de inclusión escolar tienen relación con los resultados de las pruebas SIMCE que se desarrollan en las escuelas básicas urbanas de la comuna de San Clemente; para terminar con el Capítulo V, el que aborda las conclusiones finales del estudio.

CAPÍTULO I

1. Problema

1.1 Planteamiento del problema

Actualmente es de vital importancia instalar sistemas de monitoreo integral de funcionamiento, mejoras en el sistema educativo y sistemas que aporten significativamente al fortalecimiento de la educación inclusiva y de calidad. Es importante que en estas mejoras educativas no existan parámetros excluyentes para así generar un plan de acción que guíe los procesos educativos y sistémicos de las instituciones.

Lo anterior supone un cambio en los paradigmas que no solo se han instalado en las escuelas sino también en los apoderados y estudiantes. En este proceso es importante que las escuelas sean conscientes de sus cambios, porque pasan en consecuencia de una planificación de mejora de la escuela de forma manifiesta, por ello es necesario conocer qué ocurre en los centros escolares para lograr establecer cuáles son los planes, medidas y políticas internas que permiten construir y avanzar hacia una mejora de carácter inclusivo.

1.2 Formulación del Problema.

Los establecimientos educacionales chilenos operan en función de las políticas públicas que establece el Ministerio de Educación y se hacen efectivas a través de instituciones que regulan el buen funcionamiento de las escuelas a lo largo del país.

En el sistema educativo nacional, y bajo la ley 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación, se busca optimizar la gestión y administración de la educación municipal poniendo énfasis en el fortalecimiento y la mejora del desempeño del nivel directivo. En la ley 20.845 (Mineduc, 2015:1), se señala que el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad. (Mineduc,2105:1)

Esta ley, la 20.845 se propone derribar las barreras de acceso y de participación en el ámbito escolar, sin embargo, es importante considerar que cada escuela vive una realidad diversa, la cual es necesario analizar teniendo en cuenta la complejidad del proceso de avance hacia una mejora en la que se incorporan aspectos culturales, políticos y prácticas inclusivas, las cuales sean incorporadas y /o consideradas para una medición más integrada y justa en cada escuela.

1.2 Justificación de la Investigación.

En la actualidad existen dos tipos de escuelas: las que seleccionan de manera previa a su estudiantado y las que concentran todo su potencial educativo en hacer de sus escuelas una institución inclusiva. Se puede optar por una u otra, pero algunas declaraciones internacionales apoyan a la segunda de estas opciones, ya que representa el medio más eficaz para combatir las ideas discriminatorias y con ello

crear comunidades que acojan abiertamente a todo el mundo, sea cual sea su país y su cultura de origen. De esta forma, se lograría una educación integral para todos, tal como se planteó como objetivo en la “Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad” organizada por la UNESCO y celebrada en Salamanca el año 1994. (UNESCO: 1994)

Siendo la prueba SIMCE el único instrumento validado en Chile para medir la calidad de la educación en Chile, y a su vez siendo Chile un país de contrastes político-sociales, es necesario establecer una visión más ampliada y menos reduccionista del problema de la calidad, en donde se establezcan mínimos en los cuales se pueda garantizar el derecho a la educación de los estudiantes sin segregación. La educación nacional avanza sistemática pero lentamente, siendo más relevante que el factor dependencia del establecimiento (si es público o privado) el factor socioeconómico de la familia, lo que confirma que la sociedad chilena es la segunda más desigual de América Latina tras Brasil, y es una de las más desiguales del mundo (Díaz, 2015:113)

A través de la historia, o más claramente durante el siglo XX, hay tantos proyectos de reforma educativa como años del siglo. Sin embargo, desde mediados del siglo XX también es posible observar conexiones cada vez más explícitas entre las reformas que se buscan desarrollar con las tendencias del mundo occidental en esta materia, como la guerra fría en sus distintas fases y grupos y, posteriormente, con el neoliberalismo y sus adecuaciones siguientes, generadas en parte importante por la influencia del Banco Mundial cuyos lineamientos se dejan ver con fuerza en la reforma en cuestión. (Díaz, 2005: 120)

Resulta ser que por un lado se ha aumentado la cobertura, pero los componentes económicos vuelven a tener más relevancia que nunca, dada la importancia de la imagen internacional y la presión por las mejoras de rendimiento en la población.

En el transcurso de los años noventa se desarrollan una serie de reformas orientadas a “lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de

su calidad y equidad, sin embargo, todavía persisten importantes desigualdades educativas. Es urgente el desarrollo de políticas decididas” (UNESCO, 1998:24)

en torno a la equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales: contribuir a superar las desigualdades de origen de los estudiantes para avanzar hacia sociedades más justas.

Varios países han optado por dejar de emplear las calificaciones convencionales en los exámenes de los estudiantes como medida única del desempeño escolar, ya que estas puntuaciones reflejarían en gran parte los factores contextuales y los antecedentes de los estudiantes. En estos países consideran que dichas calificaciones no representan del todo el desempeño de las escuelas, lo que resulta problemático porque sin una medición precisa del desempeño, sin resultados equitativos y sin respuestas eficaces de políticas e intervenciones educativas, se corre el riesgo de que los recursos no se canalicen de manera correcta hacia los estudiantes, escuelas y docentes que más los necesitan para mejorar sus resultados. Por otra parte, no se pueden mejorar políticas y prácticas educativas si no se conoce lo que ha demostrado ser eficaz en el contexto local del país o de la entidad estatal, municipal o zona escolar. (OCDE, 2011: 1)

La aplicación de instrumentos que ayuden a recolectar datos para conocer la realidad educacional interna de las escuelas no contribuye a cambiar o variar principalmente la organización, el ejercicio ni la propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los niños y niñas para que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen del proceso educativo en igualdad de condiciones.

En una escuela inclusiva todos los estudiantes se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades. Cuanto más sabemos de educación inclusiva y de calidad educativa, más logramos darnos cuenta de que ambos conceptos, hoy en día, forman parte de una alianza en la cual no puede coexistir una sin la otra: no son excluyentes. En países con un mayor desarrollo económico en comparación a Chile y que han incorporado este cambio de paradigma en el sistema educativo, se

ha hecho evidente que promover la educación inclusiva ha sido beneficioso para la sociedad.

La educación inclusiva tiene sus fundamentos en las directrices que recogen las diferentes legislaciones, encuentros y/o congresos internacionales que se han celebrado en torno a principios en educación desde ya en 1948. Los relativos que han sentado las bases para el planteamiento de normas que promuevan el cambio desde una perspectiva de integración en dirección a una perspectiva de inclusión son los siguientes: Las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), la Declaración de Salamanca (1994), el Marco de Acción de Dakar (2000) y más recientemente la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007).

Es primordial aludir que la título “entornos integrados” se utiliza para referirse a espacios educativos que consideran la educación de las personas con discapacidad como fracción del método de enseñanza. En la Convención del año 2007 se habla de un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y a lo extenso de la vida. Esta Pacto se realizó a propósito de un amplio debate influenciado por el avance del modelo social y de los esfuerzos por tocar a un modelo biopsicosocial a partir la escuela y la exploración.

Fue asimismo producción del nivel de clasificación y participación lograda por los colectivos de personas con discapacidad y organizaciones civiles del ámbito, que influyeron de un modo concluyente en la producción de la Disposición Universal del Trabajo de la Discapacidad. En el siguiente listado se evidencia la importancia de la investigación hacia la mejora y la acción en las escuelas:

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.1), se afirma que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948. Art.26) recoge que toda persona tiene derecho a la educación, la cual se dirigirá al pleno desarrollo

de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art. 23.1) señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Los Estados parten reconociendo que el niño, ya sea mental o físicamente impedido, deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, y le permitan llegar a valerse por sí mismo y así facilitar la participación activa del niño en la comunidad.

También en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989. Art. 23.3), se establece el compromiso y la obligación de los Estados en la educación. “En atención a las necesidades especiales del niño [...] estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible”.

En término de la Conferencia Mundial acerca de Educación inclusiva o educación para todos (Tailandia, 1990) se lee que “existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos y a universalizar el acceso y promover la equidad”.

La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (Salamanca, 1994:7), proclama que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos porque cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. De esta forma, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Se trata de un acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las

escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. (Salamanca, 1994:7)

El Informe de la UNESCO sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), en un afán por democratizar la educación, propone un nuevo modelo en el que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma comunidad. “La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad” (UNICEF, UNESCO:1996)

En el “Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (2000: 10) en Dakar (Senegal) y tras un análisis desalentador sobre el estado de la educación en el mundo y la repercusión que la economía tiene en el desarrollo de la misma, se intenta poner freno al deterioro y a la falta de inversiones que caracterizan las políticas educativas en la práctica total de los países del mundo.

Convencidos de que la fortuna particular genera patrimonio al nación, de que esta tiene parte mediante la educación y el adelanto humano y de que los avances en componente de derecho son reales tanto como producto del cambio general como de la reciprocidad universal, se acuerda promover la educación como generadora de estos progresos y se la reconoce como un derecho básico e inevitable de todo persona, sea cual sea su edad, sexo, raza, creencia o estado social. También, se reconoce la necesidad de ejecutar inversiones en fomento educativa para extender la educación básica, fortificar la superior y potenciar la indagación científica y tecnológica que nos lleve a lograr un progreso libre a todos los países.

Este foro “Educación para todos (2010:10) señala que:

Comprendiendo que la educación contribuye a ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, mejor y ecológicamente más íntegro y que a la vez ayuda al avance social, la economía y la cultura, tolerancia, y contribución internacional. Reconociendo la necesidad de dar a las generaciones presentes y

venideras una visión ampliada y un renovado compromiso con la educación básica para todos, que manifiesten el grado y la complejidad del reto.

Finalmente, se establece una aspiración común: el otorgamiento de las necesidades primordiales de aprendizaje.

La investigación se realizará dentro del contexto de las escuelas municipales urbanas de la comuna de San Clemente, ya que estas instituciones permiten realizar un análisis interno relevante en cada uno de los ítems de la muestra. De esta forma, se podrán resolver interrogantes en torno al funcionamiento interno y externo de las escuelas estudiadas.

El impacto del estudio sería un aporte y sentaría un precedente para investigaciones futuras ligadas al índice de inclusión y la calidad de la educación, considerando la coherencia interna que debe tener una evaluación integral de las escuelas en nuestro país. Las escuelas partícipes de la investigación se verán favorecidas con importantes conocimientos acerca de su calidad y de su grado de inclusión, lo que les permitirá tomar acciones que las conduzcan a transformarse en escuelas más inclusivas y con buenos resultados en sus aprendizajes.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General:

➤ Determinar la relación existente entre el resultado del índice de inclusión escolar y el puntaje SIMCE de los cuartos años básicos del año 2016 en las escuelas municipales urbanas de la comuna de San Clemente, provincia Talca.

1.4.2 Objetivos Específicos

○ Conocer el resultado del cuestionario Índice de Inclusión en cuanto a cultura, política, prácticas inclusivas de las escuela urbanas de la Comuna de San clemente, Provincia de Talca

○ Conocer el resultado de la prueba SIMCE de lenguaje y matemática de las escuelas urbanas de la Comuna de San clemente Provincia de Talca

○ Describir la relación del resultado del cuestionario Índice de Inclusión en cuanto cultura, políticas, prácticas inclusivas con el resultado de la prueba SIMCE de lenguaje y matemática de las escuelas urbanas de la Comuna de San clemente.

○ Correlacionar los resultados del índice de inclusión escolar y el puntaje SIMCE del año 2016 de los cuartos años básicos de las escuelas urbanas de la comuna de San Clemente provincia Talca.

1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A) ¿Existe relación entre el resultado del índice de inclusión escolar y el puntaje SIMCE año 2016 de los cuartos años básicos de las escuelas urbanas de la comuna de San Clemente provincia Talca?

B) ¿Cuál es el resultado de los cuestionarios en cuanto a cultura, política, prácticas inclusivas de la escuela urbanas de la Comuna de San clemente, Provincia de Talca?

C) ¿Cuál es el resultado de las pruebas SIMCE 2016 de lenguaje y matemática de las escuelas urbanas de la Comuna de San Clemente, Provincia de Talca?

CAPÍTULO II

2. Marco Teórico

LA EDUCACIÓN, CONCEPCIÓN; ALCANCE HISTÓRICO Y POLÉMICA.

La educación es un resuelto o fenómeno consustancial a la persona y establecido por él. Su origen y progreso marchan paralelos con la fundación y avance del lenguaje y con el génesis y adelanto de la cultura y civilización. el contexto o elementos objetivos está constituida por un ligado de hechos o fenómenos adecuadamente estructurados e interrelacionados que pertenecen al mundo de la ambiente o que son creados por el hombre. Conjuntamente con este mundo imparcial coexisten objetos o fenómenos ideales o estrictamente formales, creados por el hombre como construcciones teóricas relacionadas con la situación o que trascendiéndola se proyectan a la naturaleza de las puras ideas.

La educación, como parte de este mundo objetivo, constituye uno de los hechos o fenómenos que más ha preocupado al hombre en cuanto a su identificación, descripción, explicación, orientación y optimización. La creación del lenguaje escrito posibilitó que sus esfuerzos por describirla y explicarla se plasmaran en una teoría, surgiendo con ello un modo alternativo al conocimiento directo del fenómeno educativo. Surge así la teoría de la educación. (Pacciano: p. 105)

El paso del tiempo y el contexto histórico del cual la Educación ha sido instrumento de desarrollo humano y motor de búsqueda de la verdad y la perfección se ha estado en presencia de diversas controversias y miradas, en este apartado se pretende explicar la concepción desde Durkheim hasta la Educación de derecho, con los postulados de la Unesco.

La larga construcción histórica pasa desde el monopolio de las Iglesias, como instituciones de enseñantes de los fieles y súbditos, a la concepción de la Burguesía ascendente que la va a considerar un derecho, pero derecho individual y condicionado hacia la formación de individuos con ciudadanía. Tres siglos transcurren entre los actores centrales de la Iglesia Católica Apostólica Romana y el estado Liberal naciente, este último da por resultado apertura e institucionalización educativa masiva más cercana a la que hoy conocemos, sin embargo siempre en esta mixtura Privada conservadora y pública estatal. “En los cuales se transmiten saberes instrumentales y construcciones o representaciones de la vida individual, social, política y económica. Con el avance cada vez más rápido de la constitución de la sociedad de masas, que dio lugar a la recomposición regresiva y autoritaria de las décadas del 20 y del 30 y con la recomposición progresiva después de la Segunda Guerra Mundial en los países occidentales bajo la forma de Estado de Bienestar, se lleva a cabo una clara reformulación del derecho a la educación, de un derecho individual a un derecho social, que es reflejada en muchas constituciones europeas y en las cartas internacionales que se firman inmediatamente después de la finalización de la guerra”

.(Pavliglianiti y Echenique: p.10).

De los mayores exponente y teóricos en Educación es sin duda Emile Durkheim,(2009) para él :

“La Educación es un proceso de transmisión cultural de una generación a otra, de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes; es un proceso social tanto por su origen como por sus funciones; La acción de educar, enseñar, desarrollar las facultades intelectuales y morales y dirigir la inclinación del educando; El medio por el cual se prepara en el corazón de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia, así cada tipo de pueblo tiene su Educación que le es propia y le puede servir para definirlo con tanto fundamento como organización moral, política y religiosa; el órgano que debe ser desarrollado por un organismo, la sociedad, que trabaja mediante el complejo de sus instituciones y de sus fuerzas en la formación de la adaptación del individuo a las condiciones y exigencias de la vida del grupo. La Educación, por lo tanto, es un proceso social que no es posible comprender con toda claridad sino procuramos observarlo en la multiplicidad y la diversidad de esas fuerzas e instituciones que concurren en el desenvolvimiento de las sociedades”. (p. 90)

Un fenómeno indiscutiblemente social, tanto por cómo se genera, y por funciones. En cada sociedad podemos darnos cuenta de la presencia de tres rasgos y diferentes funciones dentro de la misma sociedad.

- a) La generación que va en retirada o los ancianos
- b) La generación que está vigente, o los adultos
- c) La generación del futuro o de los hijos.

“Por lo tanto, puede definirse como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para adaptarlas a sí mismas y en consecuencia a su medio físico y social. (Durkehim, 2009:p125)

“La Educación como realidad social, varía en el tiempo y adopta formas distintas en el espacio, reflejando siempre toda la escala de valores de la sociedad, de modo que sería posible conocer la estructura social conociendo su educación.” (Durkehim, 2009:p127)

Las concepciones clásicas que la historia nos rememora; la de la educación como un derecho que se establece eclesialmente, la educación como un derecho propio e individual y finalmente la educación como un derecho propiamente social. Hoy presentes en la sociedad Chilena están formando parte de las discusiones céntricas de las últimas décadas en política nacional educativa. Estas diversas visiones, que tienen como esencia y fundamento distintas realidades o visiones de la sociedad y el Estado, conforman las amplias diferencias en política educativa en nuestro país. El debate se va reactualizando en nuevos términos, el subsidiario del Estado hacia los organismos particulares y hacia el del estado del derecho absoluto del acceso y la calidad; este último defendido internacionalmente bajo acuerdos y postulados internacionales y que más o menos constituyentes de las legislación política de América Latina, están presentes y en vías de modernizar y avanzar hacia el cambio de paradigma; lo que da paso hacia lo que hoy visualizamos y queremos de los nuestros sistemas educativos.

2.1. Antecedentes de estudio

De los lineamientos teóricos abordados se desprenden dos focos centrales de investigación bibliográfica, los cuales tienen que ver con conceptos claves como la inclusión educativa, las políticas inclusivas, la calidad de la educación y su medición, entre otros. Es importante destacar que las corrientes humanistas declaran que la educación es un derecho social descrito en la declaración de Salamanca con cooperación del Gobierno de España y la UNESCO. Entre los autores a los que se recurre en el recuento bibliográfico se destaca Mel Ainscow, considerado un referente mundial en torno al tema de la educación inclusiva donde el modelo del aprendizaje, los logros y el bienestar de todos los estudiantes (incluso el de los menos aventajados), es importante. Dentro de las investigaciones académicas se destacan publicaciones de la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Es importante destacar el apoyo bibliográfico de (Hernández et.al, 2013: 313), pues sienta lineamientos acerca de la terminología y planteamientos en torno a la investigación que serán útiles para este trabajo. A partir de la revisión de antecedentes contingentes de políticas

educativas en Chile y sus sistemas de medición de calidad, como lo son el SIMCE y su historia, se trabaja con un documento del centro de investigación y desarrollo de la educación, investigaciones del centro de estudios públicos y miradas internacionales, como por ejemplo de la OCDE. (OCDE, 2008: 65)

2.2. Bases teóricas científicas

2.2.1. La Educación Inclusiva

La educación inclusiva ha tenido sus orígenes en la educación especial de hace unos años, y actualmente ha sido superada conceptualmente de cualidad significativa. Se relaciona de forma directa con otras tradiciones pedagógicas en las que se aboga por resguardar la escuela y la enseñanza pública, tales como la invectiva al neoliberalismo educativo, el currículo y la enseñanza democrática justa y equitativa. En la actualmente integra claves tanto sociológicas como psicológicas, antropológicas y culturales, no ya clínicas, políticas, éticas e ideológicas, no solo metodológicas. Estas claves se utilizan para analizar, apreciar y rehacer, de pacto a ciertos valores y principios, el método del sistema escolar y los centros, el currículo, la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. No solo pone el foco en la inclusión, sino asimismo en la exclusión: uno y otros fenómenos operan recíprocamente y han de ente estudiados de manera lógica.

El programa “Educación para Todos” de la UNESCO ha generado influencia destacable en torno al tema de la educación inclusiva al proponer una concepción amplia de ella que consiste en garantizar a todos el derecho a la educación, con atención especial a los más marginados tal como puede apreciarse de forma clara en dos publicaciones recientes (UNESCO, 2009; 2010).

Al igual tiempo que se denuncian los previsibles impactos negativos de la dificultad financiera y económica, se advierte rotundamente que las desigualdades crecientes tienen su principio en procesos sociales, económicos y políticos abismalmente enraizados, asimismo como en las relaciones de lograr desiguales y sustentadas en la apatía política (UNESCO, 2010: 9).

Pese de los objetivos altos y los diversos esfuerzos para conseguirlos, los resultados han sido escasos: la forma de alcanzar a los marginados se ha traducido en la privación del derecho a la educación a muchas personas, destacando que no solo se ha derivado atasco sino asimismo regresión (UNESCO, 2010: 1).

Más de setenta millones de niños y niñas continúan sin escuelas alrededor del mundo y en muchos países desarrollados adonde naturalmente cuentan con la conformidad de integrar al sistema educativo, son asimismo millones los que salen del sistema sin la formación debida, justa y necesaria. Conjuntamente de ciertos consensos en torno a las propuestas también abundan las controversias. El rudimento de educación inclusiva es genérica y adolece de falta de estrategias contextuales de implementación y, para los países menos desarrollados, queda reducida a una educación primaria escaso. También, una educación inclusiva que conlleve un cambio escolar es una concepción con significados, interpretaciones y apropiaciones dispares y, con asiduidad, una materia de maquillaje adecuado por la inclinación políticamente adecuada. Incluso, algunos sectores han hecho críticas más severas donde denuncian su sometimiento eficaz al pensamiento neoliberal y su utilización como un útil ideológico para la legítima política. (Boletín RIE)

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 comunidades. (UNESCO:2005)

La elección a amparo de un currículum primordial para todos los estudiantes y, por consiguiente, de una escuela comprensiva, exige obtener en deferencia las distintas deposición presentes entre los estudiantes con el objetivo de que no se conviertan en origen de discriminación sino que se perciban como indicadores del tipo de apoyo que van con el objeto de abrir la puerta su integración y, en última instancia, el obtención de los objetivos establecidos para cada una de las etapas educativas.

La integración de estudiantes con discapacidad no puede disminuirse a este concepto general de diversidad más bien a que en él logre hallar raso sentido, por tanto esta proposición nos lleva a agrupar el esmero no total en lo que tienen de diferencia de estos estudiantes sino más bien en el carácter de la contestación educativa, es explicar, en el ejemplo y grado de auxilio que necesitan para prosperar. (III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”, Universidad de Salamanca).

Puede ratificarse que, en sintonía con los avances internacionales en este ámbito, el progreso de la integración en el de una escuela comprensiva ha sido procedente en los últimos años un despliegue conceptual en lo que se entiende por integración, ya que se tiende a renunciar a este término y sustituirlo por el de “inclusión”. En la cimiento de este desenvolvimiento se hallan razones de complejión distinta que van a partir las psicológicas y pedagógicas a las estrictamente sociales y éticas, que más tarde se examinarán con un escaso complemento.

Se puede reconocer el movimiento en pro de la inclusión trasciende al ámbito de la educación y se entrega a su vez con enérgicamente en otros ámbitos como el laboral, el de la salud, del activismo social, etcétera; quiere decir, la ocupación que se genera en medio de la discusión sobre la inclusión asienta claramente a todas los ámbitos que de alguna manera se relaciona con la calidad de vida que pueden obtener las personas en general. De todos modos, en límite de este trabajo, se intenta centrar netamente en el entorno escolar. No se puede olvidar que este análisis posee algunas limitaciones, y el análisis deja en evidencia lo necesario que se hace cambiar su orientación y como se lograría implementar. Estos cambios poseen puntos convergentes con los postulados de la emergente filosofía inclusiva. Desde la perspectiva de los centros educativos, estas limitaciones pueden constatarse en los siguientes aspectos cotidianos adversos por motivos que son externos a las voluntades, dependen de la preparación o instrucción de los docentes, claridad legislativa y flexibilidad curricular a su disposición.

El siguiente cuadro comparativo, extraído de Porter (1997), complementa y precisa lo que acaba de apuntarse:

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE INCLUSIVO
Se centra en el alumno.	Se centra en el aula
Se asigna un especialista al alumno.	Tiene en cuenta los factores del aula.
Se basa en el diagnóstico.	Resolución de problemas en colaboración.
Se elabora un programa individual.	Estrategias para el profesorado.
Se ubica al alumno en programas especiales.	Apoyo en el aula ordinaria.

Tabla 1 enfoque de Ed. Inclusiva

La inclusión educativa y la provisión de una enseñanza rica y valiosa para un estudiantado cada vez más diverso constituyen un reto para los centros escolares, cuestiona muchas de sus prácticas habituales y exige un cambio cultural importante en ellos. Sobre esa idea, a través de la investigación, se pueden describir cómo las dinámicas educativas y organizativas del centro escolar pueden representar obstáculos para una adecuada atención educativa a todos los estudiantes. Específicamente, se aborda la cuestión del liderazgo y se argumenta que su despliegue en el centro escolar ha de ser una responsabilidad de todos sus miembros y debe afectar a las facetas curriculares, organizativas y educativas del centro escolar. Por tanto, ha de articularse como un proceso democrático e

inclusivo, no circunscrito únicamente a individuos particulares que ocupan puestos formales en la organización, aunque el papel de estos sea muy irrelevante y no representativo dentro de la escuela. (Guarín: 2017p.134)

Marginación y segregación Escolar como conflicto.

La presencia de experiencias escolares altamente diferenciadas en los estudiantes, en un número no menor de los nuevo sistemas educativos de países en vías de desarrollo, se interviene por la existencia de aspectos altamente contrarios entre si dado a que por un lado se da que como objetivos de equidad y excelencia que son declarados por las políticas educativas en Chile y las formas de selección que mantienen los centros escolares para los estudiantes permitidos por las autoridades educativas y practicados por las escuelas, que responden a presiones de grupos sociales y estrategias familiares de confección de capital social y académico. Como resultado de ello, se genera la reclamación que supone la ausencia del estudiantado en el interno de los centros educativos por medio de múltiples mecanismos y dispositivos educativos cuyo objetivo es, paradójicamente, lograr una mayor integración educativa y social del estudiantado al que se dirigen bajo el inscripción de la atención a la diversidad. En Chile, ambos tipos de procesos se han venido haciendo más evidentes y se han agudizado con la reciedumbre de sectores políticos y ciudadanos quienes ven en las escuelas centros de desarrollo competitivo y que los lleve a alcanzar estatus económico. Sin embargo, es solo la primera de estas contradicciones la que constituye, por lo general, el núcleo de los debates sobre la segregación escolar y sus efectos y la que hasta el momento ha recibido mayor atención entre tanto , parece necesario prestar atención no solo a la segregación inter escolar desde el punto de vista de los procesos sociales que están relacionados con las desigualdades educativas, sino también a las posibilidades disponibles para el estudiantado dentro de las instituciones educativas para comprender los procesos y efectos de la segregación intraescolar frente a los objetivos de la inclusión educativa. (Carrasco S. 2013: 123)

Los efectos perversos de los mecanismos de etiquetaje y selección internos suficientemente conocidos reintroducen y refuerzan las lógicas sociales en las culturas escolares a través de nociones apriorísticas sobre el origen del alumnado. Estos procesos afectan directamente a las condiciones de construcción de las oportunidades del alumnado y, finalmente, también de sus identidades académicas y sociales (Carrasco 2013: 123)

Los primeros pasos de Chile por avanzar hacia un desarrollo más significativo en cuanto a educación los da en el marco de la participación en UNESCO. Dicha participación lo compromete a que se entreguen como que la educación deje de ser un exclusiva y de privilegios sólo para uno bajo porcentaje de personas acomodadas y que se de paso a ser un derecho social declarado y manifiesto, en consecuencia como el estado de Chile, a partir los años noventa hasta la época la actual, se ha replanteado posibilidades con la finalidad de seguir avanzando hacia la calidad pero nunca dejando de lado la igualdad.

Inclusión: un marco para la discusión

Lo que hace destacable y de valoración de la educación como un derecho fundamental que ha de garantizarse a todas las personas, fuera de ningún género de segregación o supresión, es un importe y un principio esencial, claramente filosófico, no táctico. La educación inclusiva pertenece la naturaleza de la ética, la ecuanimidad social, la libertad profunda y la igualdad, que es lo inverso a la razonamiento de los méritos, la rentabilidad y la eficacia Es una tema de títulos sustantivos, no abstractos, que considera la equidad, la contribución, la clemencia y el respeto diligente de la diversidad. De esta forma no bastan la tolerancia, la dignidad, la ejecución de derechos y la sostenibilidad. La educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en componente de discrepancia de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que,

por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben originar políticas, culturas y prácticas con un enfoque que no esté a disposición de defensa.

Ahora, quiénes son los sujetos de las educaciones inclusivas y cuál es la educación y los aprendizajes en los que han de ser incluidos, son dos asuntos que requieren una consideración propia. Dicho cuestionamiento es importante, como argumentan (Miles y Singal 2010: 9).

Para no dejarnos envolver por enunciados que parecen ser llamativos pero que carecen de contenido. Al decirlo de una forma muy breve, con concepción de inclusión protege a todas las personas, dado a que todos son personas bajo un derecho universal con el cual se amparado; Sin embargo, su enfoque da especial énfasis en la atención de aquellas personas y grupos de sujetos que históricamente han sufrido de segregación y expulsión la educación convencional, marginación de tal derecho con valor en sí mismo pero que a su vez entrega derecho que logra capacitar para otros derechos. (Martínez, 2002: 3).

Entre ellos se encuentran los niños pobres, las minorías étnicas y/o religiosas, asilados, ambulantes, aquellos con necesidades educativas especiales, los talentosos, sujetos bajo protección social, enfermos, y sujetos que forman parte de familias en situación de desventaja económica, social y cultural, con riesgos de desafección a la escuela y con mayores dificultades escolares. En realidad, la cuestión no sería tan extensa si nos concentráramos en qué políticas, sistemas escolares, centros, currículo, enseñanza, docentes, convicciones, capacidades y compromisos son necesarios para que no haya nadie que se quede fuera (Martínez, 2002: 3).

Seguidamente se hace alusión a cuáles son los aprendizajes que se deben tener en cuenta y estén debidamente garantizados. En el panorama educativo actual, donde las competencias básicas de la educación obligatoria ocupan un lugar central y discutido, cabría decir que representan, bien entendidas y practicadas, el contenido primordial del derecho a la educación. Así lo hemos impugnado en otra ocasión, precisamente para aclarar ciertas palabras, hacer explícito y público en

qué y de qué se excluye o incluye, y qué debería hacerse en consecuencia. Conviene, sin embargo, llamar la atención sobre el hecho de que, descartado cualquier uso estandarizado de los aprendizajes e incluso más su versión mercantil y competitiva (Ainscow, Booth y, 2006: 18), el cerco habitual de las competencias ha de ser a objetivos singulares, trayectorias personalizadas, práctica de proyectos no reducidos a la escolarización sensato y sus tiempos, acaso extendidos crecidamente de ellos. De eslabón y calidad, la inclusión educativa ha de pensarse en unión con la inclusión social. De esta manera, y esto nos parece extremadamente significativo, los aprendizajes en materia han de entenderse comenzando con una faceta integral (cognitivos, emocionales y sociales), lo que exige prevalecer cualquier prejuicio por la vigor competitiva en los resultados (aunque importan), valorando con diligencia los procesos y la eficacia de vida alumno. Así, aprendizajes como el desarrollo de una símbolo positivo de sí mismo, el soporte al susceptible de capacidad, a vivencias de pertenencia e caracterización, autonomía y lograr, son esenciales. Tanto la retórica sobre inclusión como la referida más bien a la lucha enfrente la supresión explicita esa de ese modo de ver y ayudar los aprendizajes. (Ainscow, Booth y, 2006: 18)

2.2.2 La política relacionada con la economía en la inclusión

Si la inclusión es un argumento de derechos, no de beneficencia generoso y humano, su dirección política y económica es increíble y ha de ser un ente plausible y discutido. Actualmente ya lo hacía la UNESCO, como recogíamos más arriba, incluso siendo un cuerpo retenido a moverse en un terreno extraño a cualquier forma más radical y no operante que genere lo que pueda Escamotear esta extensión política no solo sería inconveniente conceptualmente, sino también ineficaz en el materia de las acciones y los resultados. Buena porción de las limitantes contradichas a la inclusión formas políticas y económicas. Intrínsecamente y de fuera de los sistemas escolares hay poderes económicos, sociales y culturales que producen desigualdades que no son justas, marginación

abismante y separación, que no pueden quedar sin ser abordadas. (Martínez 2002:3)

Las diversas manifestaciones ideológicas e ideologizadas y posturas éticas precedentemente referidas han de suceder el argumento de la economía y los medios, su repartición justa y equitativa, y proyectarse hacia grandes decisiones que conforman, dirigen y controlan la redistribución social del bien común de la educación. Allí donde haya políticas cuyas decisiones estructurales no estén encaminadas a erradicar, o cuando menos frenar cualquier forma de marginación, la educación inclusiva puede ser una idea maravillosa, de buena conciencia, pero casi imposible de realizar. De modo que, entonces, algunos asuntos cruciales son la redistribución justa del estudiantado por la red y el mapa escolar y lo que se haga o se omita al defender o debilitar la educación y la escuela pública. (Martínez 2002:3)

Patentemente políticas son algunas tendencias reformistas como por ejemplo la obsesión por la actividad, la vigencia y la eminencia de los niveles sin concernir quiénes caigan a resultado de su implementación, la mercantilización abierta o maquillada de la educación. A expresar la verdad, la habilidad de la inclusión no solo concierne a las grandes estructuras sociales y económicas, igualmente anida en el Íntimo de los todos los sistemas escolares, en escuela y aulas. Resquicio de políticas las declaraciones y resididas determinaciones que se toman concerniente estructuras (agrupamientos de estudiantes, propulsión de programas, omisiones e indiferencias), así como igualmente las porción mayores o menores de encargo auxiliado o encargado en la disputa frente al fracaso y la exclusión escolar. Los centros y los profesores son institución y agentes políticos que deciden, Íntimamente de sus propios márgenes, sobre contenidos curriculares y aprendizajes valorados y devaluados. De la misma forma, estos agentes imponen culturas imperantes y silencian otras que son minoría, alojan relaciones de poder y, a veces, de obediencia en lo que se es exigente en torno a cómo se es enseñado, cómo se evalúa y con qué consecuencias. Una

buena porción del poder colectivo y educativo se hace transparente en lenguajes muy queridos por la integración escolar de hace insuficiente vez y, como veremos posteriormente, todavía por algunas de sus huellas referente ciertas versiones y prácticas de la educación inclusiva actual. El lenguaje más bueno de las “necesidades educativas especiales” no tardó tiempo en utilizarse para destinar, etiquetar, clasificar y aislar a “personas con de necesidades especiales. Señal de algo semejante ocurrió posteriormente con el signo auditivamente agradable, pero flexible y malintencionado para algunos, de la dichosa diversidad. (Martínez 2002: 3) denunció la propensión esencialista, ontológica, terminante, del lenguaje transformado en dictámenes del arquetipo: “Este sujeto es especial”, cuando no solo podría ser más pedagógicamente hablando sino además más extremado a partir un punto de panorama epistemológico, otro desemejante: “este sujeto está en contexto de dificultad”. Una pared muy fuerte en contra de la preterición es esa actitud intelectual que lleva juzgar las dificultades escolares como si fueran presentes, cuando en circunstancias, son excelentemente comprendidas y afrontadas en gerundio: la inclusión y la supresión no son, sino que se construyen.

2.3. Gobierno y administración de la educación

Es de este modo como la dirección anterior mencionada hace necesaria la conexión con la educación inclusiva con los poderes económicos, también políticos, esta línea abunda en la urgencia de verificar las lógicas y reglamentos del llamado "juego" crecidamente internas a las políticas convenientemente educativas y a las reformas que se están manifestando. La educación inclusiva, circunscrita coherentemente bajo la ayuda de derechos, no tiene quimera que ese axioma tan querido por la tendencia neoliberal según la cual el modelo de mandato apremiante es la eficiencia y la exaltación de responsabilidades individuales para solventar, localmente, contradicciones sistémicas. La contingencia y los contenidos de la instrucción inclusiva, tal como asimismo lo plantea la (UNESCO 2010: 27) no se aplican conforme ligadas a determinados usos de grandes principios jaleados por las reformas de las últimas décadas como la autonomía organizativa y pedagógica,

y considerable menos aún con la tan encumbrada independencia de deliberación por las familias de la educación que desean para sus hijos e hijas. No hay autonomía justa si no es garante ante valores y principios que tengan en consideración los derechos comunes. Ni siquiera es viable sin medios, capacidades, compromisos efectivos, atención de sus vulneraciones y diligencia de las medidas precisas para impulsar, por parte de la administración pública, proyectos y circunstancias inclusivas con liderazgo y prioridades ya estando comprometidas. Una de sus hechos concretos debe necesariamente llevar en sí referentes de cómo se relacionan de manera paradójica y casi absurda con la burocracia en torno a la administración de las escuelas o los centros escolares, los docentes y otros actores netamente sociales, velando por percepciones mucho más móviles y hábiles e inteligentes como “comunidades de aprendizaje” que se ajustan y orientan únicamente en dirección a la mejora sustancial de la educación y los aprendizajes con relación y redes internos y externos de las escuelas o establecimientos educacionales. (UNESCO 2010: 29)

La inclusión de todos en el otorgamiento del derecho a la educación requiere, conjuntamente, autonomía y compromiso de las escuelas y sus recursos humanos, autonomía y capacidades para desarrollarla y autonomía transformada en recambios internos con intención y subordinación de cuentas pública y con efectos. A consumación de cuentas, la educación inclusiva no solo supone el derecho de personas con procedencias, bases y capacidades diferentes a entrar y permanecer en las escuelas, sino también una reestructuración y cambios de las organizaciones educativas y del sistema en su ligado para reconocer a todos los estudiantes. Se relaciona mucho con lo que tiene que ver, por lo tanto, con el funcionamiento intrínseco de las escuelas, el camino y el liderazgo, los compromisos y las relaciones docentes. Valores y principios inclusivos han de planear asimismo en todos estos ámbitos.

2.4. El fin último y el sentido de la educación inclusiva

Revisando el estado del arte y la literatura hasta ahora generada pareciera no es obtener una aclaración íntegramente compartida entre los profesionales

relativo a lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, se puede aseverar que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el familiarizado de que todos los estudiantes sean aceptados, reconocidos en su especialidad, valorados y que tengan posibilidades de notificar en la escuela previa celebración de sus capacidades. Una escuela inclusiva es definida como tal dado a lo que puede ofrecer, pues, que ofrece a todos y cada uno de los estudiantes que atiende brindando a estos estudiantes, las ocasiones y oportunidades educativas y las ayudas o apoyos (humanos, curriculares y despliegue organizativo) necesarios para que logre progreso académica y personalmente. Al Parecer es claro que los episodios y procedimientos del cambio que harán posible el avance en dirección hacia una escuela inclusiva circundan al rededor al currículo, en hondo y amplio sentido, como relativo a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen. De todas maneras la inclusión no puede limitarse conceptualmente a una mero tema del currículum, organizativo y de metodologías, ya que la inclusión es más que indiviso eso, es una forma distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad: se trata más bien de un tema ideológico y de valores, profundamente humanos.

2.4.1 El argumento de la educación inclusiva

Incuestionablemente se genera una dualidad, dado a que por un lado se da la necesidad de una educación inclusiva y por el otra arista el panorama educativo, enfocado a formas tradicionales, esto en el ámbito local como el internacional de forma paralela. Lo primero que se debiese señalar es el carácter paradójico y contradictorio que posee, ya que a pesar del conocimiento que se tiene de ella, donde se presenta el mayor déficit es en el aspecto de la voluntad (Gutiérrez, 2011: 27). Para avanzar es importante considerar los siguientes preceptos:

1. Un espacio que logre respetar las diferencias de forma cada vez más equitativa
2. Las personas independientes de cada característica individual deben ser beneficiarias, sin llegar a etiquetarlas ni segregadas.
3. Efectuar los ajustes que sean necesarios con el fin de asegurar la participación de todas para que puedan aportar desde sus propias habilidades a la sociedad a la cual pertenecen

2.5. La educación inclusiva como derecho

A nivel mundial en casi todo el mundo se enfrenta al desafío de entregar a los niños, niñas y jóvenes un acceso a la educación, pero que sea de calidad. Esto, en la realidad de países con bajos ingresos o PIB, lo que genera aproximadamente 72 millones de niños que no tienen acceso a la escuela. (UNESCO, 1994: 6).

De este mismo modo, en países de mejores condiciones económicas, muchos jóvenes sin tener aptitudes suficientes, logran culminar en proceso, otro tanto de estos son guiados hacia otras alternativas que los margina del acceso a la educación y que las formas de plantear clases o cátedras no son consideradas significativas en términos prácticos para su trayectoria. Con lo dicho hasta aquí es importante precisar que creemos fervientemente que estas propuestas emanadas aseveran que una educación más inclusiva, debe basarse netamente en lo fundamental de los valores de las personas y con lo que intrínsecamente digno trae cada una de ellas. Igualmente la visión de la meta a alcanzar, quedando de manifiesto en la *Conferencia Mundial de Salamanca* (UNESCO, 1994: 6).

Dado al carácter inspirador que posee la educación inclusiva para todos los estudiantes la comunidad Internacional ha generado documentación que se ha basado en el anuncio de las Naciones Unidas (2006) dirigido para todos los estudiantes con discapacidad. Además, es indudable que está presente el ímpetu político, reafirmada en múltiples foros, congresos y conferencias con el fin de continuar en la senda de respaldo (varios administradores políticos respaldaron el consejo de la UNESCO/BIE en 2008 en torno a educación inclusiva).

Llegados a este punto es importante resaltar que hablar de la inclusión educativa desde la perspectiva de “los derechos” no es un paso retórico más, sino un cambio de sustantivo, pues mientras que en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994:3)

Resulta tan primordial que en los últimas dos décadas para lograr encausarnos en este aspecto, la inclusión educativa es considerada un principio, pues, como un criterio que orienta, y resulta éticamente muy importante, sin embargo a pesar de todo ello no asegurado un compromiso real para quienes son los responsables de su implementación (UN, 2006, art. 24), lo que si se estipula que la educación inclusiva es un derecho muy positivo que, y por esta razón, deja en plena obligación a las políticas y autoridades a echar abajo todo obstáculo que dificulte su ejercicio, pues de no ser de esta manera estaríamos frente a eventos de manifiesta discriminación.

En conclusión deseamos destacar que ahora que ya es de amplio conocimiento de que conocemos cómo plasmarlo y cuáles son los márgenes las claves y contexto que lo facilitan. En consecuencia, a estas alturas estamos convencidos que aseverar que, tanto a través de la pesquisa colaborativa de los sistemas escolares que hemos llevado a terminación con otros muchos pares en países tan diversos como Australia, Brasil, Inglaterra, Rumania, Portugal, España y Zambia, como por intermedio del compromiso de otros , hemos sido capaces de asemejar los principales factores que tienen el conseguir, o apropiado de transmitir, la desarrollo de prácticas incluyentes en las escuelas. Todas estas forman variables que las administraciones nacionales -y en distintos grados además las administraciones regionales o locales-, o bien controlan de modo directo, o conforme tienen fundamental dimensión de incurrir referente ellas. Algunos de estos factores parecen más poderosos en fuerza y constituyen lo que podríamos puntualizar como precursores y puntos de sostén fuertes para la transformación

2.6. Compartir una definición de lo que queremos alcanzar.

En el saliente fondo que nos ocupa, como en otros, jamás ha sido tan indiscutible el pensamiento de que “nunca hay buena brisa para el navegante que no sabe a adónde va”. Por este tema, un pedazo del compromiso se basará en el quehacer desarrollado en diversos países con los responsables educativos para desplegar un axioma de inclusión que puede sustancialmente empleada para situar la conducción de las acciones políticas que sean coherentes con ella. es esperable, el signo específico de la esclarecimiento de conjunto método es impar, ya que es ineluctable tener en cuenta las circunstancias locales, la civilización y la historia. De cualquier carácter, existen cuatro elementos que quisiéramos distinguirse para que, de la vereda, sirvan a aquellos que están logrando inspeccionar su propia aserto funcional al respecto, sean estos, ahora, responsables de las administraciones, directivos de escuelas escolares, supervisores o profesores en el trama de su ejercicio docente cotidiano. Los que se destaca es lo siguientes: La inclusión es una forma, es decir, la inclusión debe ser vista como una búsqueda sin cesar de mejores maneras de responder a la diversidad del estudiantado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a esa diferencia. En este sentido, estas últimas se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que no se implementan cambios “de la noche a la mañana” y que, mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y “turbulencias”, factores que habremos de estar al corriente vislumbrar y gobernar para que generen cambios sostenibles y no solo frustraciones que se lleven por al frente nuestros mejores principios.

- La inclusión está en la búsqueda, la figura, la intervención y el triunfo de todos los estudiantes. Aquí el expresión “presencia” está concerniente con el parte adonde son educados los niños y con qué horizonte de fiabilidad y precisión asisten a las clases. La inclusión educativa se entiende muchas veces de

forma restrictiva como un cuestión de instalación, de lugares; “a qué tipo de escuelas acuden determinados estudiantes”, lo que impide el examen sistémico que debemos realizar sobre el conjunto del régimen docente. Los lugares forma importantes, pero de modo interdependiente con las otras dos variables que estamos mencionando: colaboración y lección. El término “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe juntar los puntos de panorama de los propios estudiantes, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término 'éxito' tiene que ver con los resultados de “aprendizaje” en correspondencia al currículo de conjunto país, no solo con las investigaciones o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas. La inclusión precisa la individualización y la expulsión de barreras. El juicio de barreras es nuclear a la apariencia que estamos queriendo cooperar, en total que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en levante tema, hacia una instrucción inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen relación a este causa y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que inconfundible y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las contexto personales, sociales o culturales de determinados estudiantes o grupos de estudiantes -en el marco de las políticas y los bienes educativos existentes a horizonte local, regional o natural, generan eliminación, marginación o decadencia escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, descendiente de una diversidad de fuentes.

En dicho aspecto debemos tener en cuenta que tenemos de diversos tipos de “guías” para colaborar en el proceso de búsqueda y reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden conformarse como “barreras”, guías que son, a una vez, una remembranza de cómo, formas y prácticas escolares que son puntos fuertes o facilitadores para el proceso de inclusión educativa. El siguiente sitio web: www.csie.org.uk/publications/index.shtml, es uno de los más difundidos y conocidos. Se encuentra en español y es accesible electrónicamente.

El proyecto “*Inclusiva*” (DUK, 2008: 5), desarrollado en Chile, se sitúa en esta línea de trabajos y dispone además de una guía semejante que orienta sobre el proceso de mejora que debe ir ligado a la tarea de detección de las barreras para la presencia, el aprendizaje o la participación.

La *Guía para buenas prácticas de educación inclusiva* del (Bristol City Council 2003: 7) es otro ejemplo que se detalla a continuación:

□ “La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadística, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo”

Es muy importante tener en cuenta una definición clara que nos oriente en la tarea, es comprender la “naturaleza intrínseca” de este proceso.

“En este sentido cabe decir que la naturaleza de este proceso es esencialmente dilemática. Esto significa que no hay una política o una práctica educativa que pueda conseguir hoy, habida cuenta de la situación en la que nos encontramos en el devenir histórico de este proceso, el 100% de satisfacción en términos de asegurar la plena presencia, el rendimiento óptimo y la participación completa en un sistema educativo común, de todo el estudiantado, incluidos aquellos estudiantes más vulnerables.” (Ainscow, 2006: 12).

Debemos prepararnos para mantener una conversación igualitaria y la de colaboración eficaz, el proceso de toma de decisiones que mejor resuelva, episódicamente, este “dilema de las diferencias”.

“De nuevo, las condiciones que inhiban o impidan afrontar estos análisis de forma compartida y colaborativa cuando, por ejemplo, se limita, condiciona o

impide la plena participación de las familias en el proceso de toma de decisiones, dejando las decisiones solamente en manos de los “expertos”, estamos nuevamente ante barreras que impiden el progreso hacia prácticas más inclusivas.”

“Nuestra experiencia ha demostrado que un debate bien conducido sobre estos elementos puede llevar a un mayor entendimiento del principio de inclusión. También estamos descubriendo que tal debate, aunque lento por naturaleza y tal vez interminable, puede influir en el fomento de las condiciones que pueden motivar a las escuelas a tomar una dirección más incluyente (Ainscow, 2006: 15). Tal debate debe involucrar a todas las partes interesadas dentro de la comunidad local, incluyendo a las familias, los líderes políticos y religiosos, y los medios de comunicación. Evidentemente, también debe involucrar a aquellos que tienen la responsabilidad de la gestión del sistema educativo en el ámbito local o regional.” (Ainscow, 2006: 15).

2.7. Principios y evidencias empíricas.

Subyacen múltiples elementos que pueden servir de impulsores de la inclusión educativa que también han llevado a reconocer la importancia de las evidencias. Básicamente, nos ha llevado a concluir que, dentro de los sistemas educativos, “lo que se mide, se lleva a cabo”. “Inglaterra es un caso interesante en este aspecto, ya que algunos investigadores norteamericanos han llegado a describir el país como un laboratorio en el que los efectos de los mecanismos tipo-mercado son realmente más visibles. Por ejemplo, actualmente, las autoridades locales en Inglaterra están obligadas a recopilar datos estadísticos como nunca antes lo habían hecho. Esto es percibido a nivel general como un arma de doble filo precisamente porque se trata de un poderoso impulsor del cambio. Por otra parte, los datos son necesarios a fin de supervisar el progreso de los niños, evaluar el impacto de las intervenciones, examinar el grado de efectividad de las políticas y de los procesos, planificar nuevas iniciativas, etcétera. En este sentido, los datos pueden ser vistos como un componente esencial para el progreso continuo hacia

mayores niveles de inclusión educativa”. No obstante, si el grado de efectividad de la acción educativa es examinado sobre la base de indicadores de rendimiento limitados, o incluso inapropiados, entonces el impacto puede ser profundamente dañino. “Si bien puede parecer que el uso de los datos promueve los valores de confianza y responsabilidad, en la práctica podrían ocultar aspectos más dañinos de los que muestra, llevar a confusiones y, en el peor de los escenarios, tener un efecto perjudicial en el comportamiento de los profesionales con relación a la inclusión educativa”. (Ainscow, 2006: 15).

Este es sin parte a dudas la perspectiva crecidamente preocupante de nuestra indagación. La misma ha demostrado que la multiplicación de evaluaciones de beneficio escolar en el recuadro de aquellos contextos que han preciso de forma limitada y estrecha el razonamiento para identificar el éxito-, pueden actuar como una barrera de gran amplitud conexión al perfeccionamiento de sistemas educativos más inclusivos. Todo esto indica que ha de tenerse numeroso arreglado al zanjar qué evidencias son recopiladas y cómo son empleadas y, en definitiva, cambiar la casaca hasta donde sea ineludible nuestros sistemas de valoración para medir lo que valoramos, en vez de crear lo más habitual, que es valorar solamente lo que podemos calcular.

Lo que se plantea es que el punto de partida en el momento de tomar decisiones sobre las evidencias a recopilar para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos debería fundamentarse en un acuerdo respecto a la definición de inclusión. La definición que aporta la “UNESCO (2008) y que recoge, como puede apreciarse, las variables críticas que acabamos de apuntar (“la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, poniendo énfasis en aquellos grupos de estudiantes considerados en riesgo de marginalización, exclusión, o de tener un bajo rendimiento”), es un excelente marco para ello.

Esta definición, por ejemplo, es la que se ha adoptado en algunos trabajos que se han desarrollado y que ha servido tanto para tener una imagen más precisa de la situación en España y para detectar algunas barreras que interfieren

notablemente en el proceso de inclusión del estudiantado con necesidades de apoyo educativo específicas.

Los postulados que se han defendido son coherentes con lo que algunos expertos han definido como el “paradigma organizacional” de la educación inclusiva. Esto “apunta a un nuevo modo de pensar que confronte las creencias profundamente arraigadas entre muchos educadores alrededor del mundo. Específicamente, requiere distanciarse de las explicaciones del fracaso escolar basadas en las características de niños individuales y de sus familias y concentrarse más bien en el análisis de las barreras que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje, tal como han sido experimentadas por los estudiantes dentro del sistema educativo” (Booth y Ainscow, 2002: 15).

La plena conciencia de la existencia de las múltiples “barreras” nos hace reflexionar, por ejemplo, “en cómo la falta de recursos o de formación apropiada, la existencia de un currículo restrictivo o de métodos de enseñanza transmitidos, la persistencia de organizaciones escolares (en particular en la educación secundaria) o la existencia de concepciones educativas poco inclusivas, pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de ciertos estudiantes vulnerables. No está de más recordar y resaltar también que estos estudiantes que experimentan estas barreras pueden ser considerados como “gritos ocultos”, quienes, en determinadas condiciones, pueden impulsar el progreso de las escuelas en modos que podrían resultar de utilidad, no solo para ellos, sino para todos los estudiantes” (Sarrionandía & Ainscow, 2011: 31).

2.7.1 Las políticas de inclusión educativa.

En la Región de, las reformas educativas impulsadas durante la década de los noventa pusieron en marcha distintas ideas que tienden a impulsar la equidad, pero, a comenzando el siglo XXI, el equilibrio sobre como causó efecto real y efectivo logrados en este ámbito está muy lejos de ser positivo; En otras palabras, nuestros países han mejorado el acceso a la educación”. “El estudio de PREAL

sobre el avance de la educación en la región en los últimos años”, simboliza con “B” la cantidad de matriculados “C” no deserción en la escuela y con “D” la igualdad, en una escala de “A” a “F” donde “A” resulta “excelente” y “F” es “muy malo”.

Este estudio se describe de manera textual a continuación:

“Primaria y media están en una situación regular en cuanto a la retención y continúan presentando serios problemas de inequidad educativa. En particular, Argentina, Chile y Uruguay han sido históricamente considerados países de desarrollo educativo avanzado en virtud de sus logros en materia de alfabetización, cobertura de la educación básica y resultados académicos. En los tres casos el analfabetismo ha sido prácticamente derrotado y se ha conseguido la universalización de la educación primaria. A su vez, las tasas netas de escolarización en secundaria son elevadas: 80.3% en Argentina, 64.3% en Chile y 75.5% en Uruguay. En cuanto a los logros de aprendizaje, las pruebas PISA10 han ubicado a Uruguay, Argentina y Chile en una mejor posición en comparación a los países restantes de Latinoamérica que participaron en el programa. No obstante, en la ola de reformas educativas procesadas en la región a partir de ésta década, cobraron notoriedad los serios problemas de inequidad educativa que afectan a los tres países. Así, en un nivel crítico para el desarrollo social de estos países como lo es la educación media, la tasa de escolarización varía significativamente según el capital educativo de los hogares de los estudiantes: en Uruguay es 44.4% en los hogares con bajo capital educativo y 91.7% en los de capital alto; en Argentina, la distancia es de 55.0% a 91.1% y en Chile de 42.5% a 77.9%. El indicador de extra edad también permite una buena aproximación, a la brecha de inequidad educativa de los tres países: entre los estudiantes uruguayos de 15 y 17 años tienen

extra edad un 52.3% de quienes pertenecen a hogares de nivel educativo bajo frente al 7.1% de quienes integran hogares altamente educados; en Argentina los valores son 52.3% y 13.4%, y en Chile 43.9% y 10.9%. Finalmente, en el plano de los aprendizajes, en tres países PISA arrojó una gran dispersión en los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas de Matemática y Lengua. Así, en el 2003 la media uruguaya en Lengua fue de 434 puntos pero la diferencia entre los mejores y los peores estudiantes fue enorme: 404 puntos. En el 2001 Argentina había conseguido una media de 418 puntos y una diferencia entre extremos de 357 puntos mientras que en Chile el promedio fue 410 y la diferencia 298. Ante esta realidad, entre los años 2005 y 2009, los llamados “gobiernos progresistas” de los países del Cono Sur respondieron con una serie particularmente interesante de programas de inclusión educativa en un intento de respuesta a los dilemas de la desigualdad educativa que se observan en estos países, desigualdad que se sabe se vinculan a las diversas crisis económicas vividas y también a profundos procesos de fragmentación social y segmentación escolar instalados en las últimas décadas. Como toda periodización, esta debe ser examinada con la flexibilidad que permita atender a los contextos macropolíticos diferenciales de los gobiernos de los tres países” (López, Julio, Morales, & Rojas, 2014: 4).

2.8. Educación inclusiva en América Latina y el Caribe

América latina es considerada la región más inequitativa a nivel mundial, dado a que sus políticas han avanzado hacia sociedades altamente segmentadas. Ampliar las oportunidades de todos para acceder a una educación de calidad y desarrollar escuelas más inclusivas, que eduquen en y para la diversidad, se

destacan como dos estrategias potentes para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas en América Latina. (UNESCO 2008: 11)

El derecho a la educación como un derecho humano se estableció en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), y ha sido reafirmado en el Pacto de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales (1966) y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

“Las desigualdades entre y en el interior de los países, el desarraigo producido por las migraciones o el éxodo rural, el desigual acceso a las nuevas tecnologías de la información y a la sociedad del conocimiento y la ruptura de las solidaridades tradicionales excluyen a numerosos individuos y grupos de los beneficios del desarrollo y conllevan una crisis del vínculo social. Existe una relación dialéctica entre inclusión educativa y social, porque, si bien la educación puede contribuir a la movilidad social y a la igualdad de oportunidades para participar en los bienes materiales y simbólicos de la sociedad, por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de exclusión y discriminación presentes en los sistemas educativos.” (Homand, 2011: 37). En ese sentido, todos los países poseen leyes en las cuales señalan la educación como garantía de derecho, sin embargo, en la práctica se puede comprobar que no se cumple

En este apartado se hace un balance de los progresos y desafíos pendientes en relación con el acceso, permanencia, calidad y equidad de la educación en la región de América Latina.

“América Latina y el Caribe (LAC) son las regiones de los países en desarrollo con un mayor avance y un futuro más promisorio en relación con la atención y educación de la primera infancia” (AEPI) (Blanco, 2006: 1).

La mayor parte de los países tienen políticas integrales en asistencia de la primera niñez, y se observa una superior institucionalidad de este horizonte y un acrecentamiento paulatino de promesa educativa, sin embargo aún no sea

una preferencia en muchos países más y más preocupados por la universalización de la instrucción primaria

Las políticas de igualdad y equidad que se están llevando a cabo están teniendo los impactos deseados en disminuir las “desigualdades “educativas porque los niños comienzan la educación básica u obligatoria con condiciones de mucha desventaja respecto de su estrato socioeconómico.

“Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2008) la tasa bruta regional de escolarización (TBE) de los niños de 3 a 5 años aumentó desde un 56% al 65% desde 1999 a 2007, y el índice de paridad de género no muestra diferencias significativas entre niños y niñas, lo cual sitúa la región muy por encima del promedio de los países en desarrollo (40%), pero todavía lejos de los países desarrollados (80,9%). Este promedio regional oculta grandes diferencias entre países, desde una TBE superior al 100% en Cuba y México a tasas inferiores al 40% en Paraguay y Guatemala” (Homand, 2011: 39)

2.9. El enfoque de Integración en educación

El paso para comenzar el dialogo inclusivo no puede desconocerse sin entender que “El enfoque de integración escolar propuso incorporar a los estudiantes con discapacidad, tradicionalmente educados en la escuela especial, a la educación regular, con la idea de entregarles un ambiente educativo lo menos restrictivo posible; cuyas posibilidades dependían de si el estudiante lograba adaptarse a una escuela que no cambiaba sustancialmente su ambiente educativo. El enfoque de integración comenzó a recibir fuertes críticas por su carácter asimilador en terminos de mediación pedagógica, la integración utiliza la estrategia de adecuaciones curriculares individuales, orientadas desde la situación específica

del estudiante para favorecer que este se integre a la escuela y al resto de la sociedad”. (Verónica López, 2013: 257)

En Chile las acciones de la integración cobraron forma mediante los “Proyectos de Integración o PIE”, estos consisten en una atención educativa que es individual y distintiva de la escuela para cada Estudiantes con discapacidad intelectual, discapacidades sensoriales y problemas de relación y comunicación. Etc. “ La escuela pueden contar o no con un programa de integración siendo estos meramente optativos y nada obligatorios, su funcionamiento se daba bajo la el marco legal” de la Ley N° 19.284 decreto fuerza de ley 1/1998.

“Los Estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad podrán ser parte de un proyecto de Integración Escolar, entre otras, a través de algunas de las siguientes opciones”:

1.- “El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el aula de recursos en forma complementaria”.

2.-“ El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo las que deberán ser realizadas en el aula de recursos.”

3.- “Asiste en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para Estudiantes con o sin discapacidad”.

4.- “Asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los Estudiantes del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional.”

Como ha previsto la referida Ley N° 19.284 en su articulado: Artículo 13 “Las opciones señaladas deberán contar con un "Aula de Recursos" que consiste en una sala con espacio suficiente y funcional que contiene la implementación, accesorios y otros recursos necesarios para que el establecimiento satisfaga los

requerimientos de los distintos Estudiantes integrados con necesidades educativas especiales”.

Artículo 14.- “El alumno discapacitado integrado en un establecimiento común, será promovido con su grupo curso, de acuerdo con lo establecido en el artículo siguiente. Si se requiere prorrogar su permanencia en el mismo curso esta medida debe ser fundamentada por el establecimiento educacional mediante un informe que contenga los beneficios que aporta al alumno o alumna el que deberá ser presentado al Departamento Provincial de Educación que corresponda, previa comunicación al apoderado”.

Artículo 15.-“ Las adecuaciones que afecten el contenido de los programas de estudio deberán mantener los requisitos mínimos de egreso establecidos en la ley N°18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, los que, en todo caso, habilitarán para la obtención de la certificación de educación básica o licencia de Educación Media, según corresponda. El requisito anterior deberá ser cumplido en las opciones N°1 y N°2 del artículo 12 del presente decreto. En la situación prevista en el N°3 se considerará sólo en el caso de aplicarse la normativa de evaluación y promoción de la enseñanza común. La opción N°4 se regirá por las normas aplicables al déficit que corresponda, según lo establecido en los decretos N°s 89, de 1990 sobre Déficit Visual y sus modificaciones; 86, de 1990 sobre Trastornos de la Audición y sus modificaciones; 192, de 1997 sobre Trastornos del Lenguaje Oral y sus modificaciones; 87, de 1990 sobre Déficit Intelectual y sus modificaciones; 815, de 1990 sobre Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación, y 577, de 1990 sobre Trastornos Motores.” (decreto 1/98).

La atención a la diversidad en el aula y el apoyo a la integración de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad genera una serie de políticas y documentos de apoyo para lograr definir estas condiciones educativas en los niños y jóvenes, es así como se definen las necesidades educativas especiales.

Mientras que la “política de integración” se presente como una opción y que sea complementaria, el discurso lógico que no constituye el eje de la escuela ni de aquello por lo cual va a ser un ente evaluado: el rendimiento escolar. “De hecho, no hay en los documentos contenidos explícitos sobre la relación entre el aprendizaje de los estudiantes que participan en los proyectos PIE y el resto de los estudiantes. A su vez, los docentes especialistas se configuran como prestadores de servicios de integración. Esta configuración, junto al estatutario que ocupa la Educación Especial que ellos encarnan, los pone en un papel en riesgo de alienación, al estar obligados a ejecutar tareas que pueden quedar al margen de una comunidad docente. El sostenedor tendrá derecho a percibir la subvención que corresponda a la Educación Especial por la asistencia media de todos los Estudiantes adscritos al proyecto comprometiendo la contratación de los especialistas o destinación de los profesionales que puedan formar parte de la dotación del establecimiento educacional común que atiende el mayor número de Estudiantes integrados. En la práctica, un profesional puede realizar su trabajo en forma itinerante”.(Echeita:2002:31)

2.10 La interpretación de la discapacidad:

Observando la realidad nacional, es posible encontrarse con diferentes orientaciones, políticas y decretos que hacen referencia a la Discapacidad Intelectual. Uno de ellos es el Instructivo del Decreto 87/90 del MINEDUC en el que se define el Retardo Mental, según la Asociación Americana de Deficiencia Mental (AAMD) como “un funcionamiento intelectual general, significativamente bajo el promedio; con un déficit concurrente de la conducta adaptativa que se manifiesta durante el período de desarrollo de la persona” (AAMD, 1983: 11).

Otra política educacional chilena, que es considerada relevante en cuanto al tema de la Discapacidad Intelectual es la Ley 19.735, la que modifica a su vez ciertos artículos de la Ley 18.600 estableciendo nuevas normativas sobre las

“personas con discapacidad Mental”. En el artículo segundo de esta ley se considera como persona con discapacidad “a toda aquella que como consecuencia de una o más limitaciones síquicas, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, viera obstaculizada, en a lo menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social”. (Ley 19.735, 2001)

Para este caso, se define como capacidad disminuida en un tercio cuando una vez que se ha considerado en conjunto el rendimiento de las áreas intelectual, emocional, conductual y relacional, es estimado que dicha capacidad es igual o inferior al 70% de lo esperado para una persona de igual edad, condición social y cultural, medido por un instrumento que haya sido validado por la Organización Mundial de la Salud y sea administrado individualmente.

En este contexto y bajo estas definiciones, se hace necesario conocer más en profundidad el concepto de Conducta Adaptativa ya que se reconoce su importancia tanto al momento de realizar un diagnóstico adecuado como al momento de planificar los apoyos que la persona que presenta Discapacidad Intelectual necesita.

2.11. Avanzando de la integración a la inclusión:

En relación con el enfoque antes descrito , la educación inclusiva comprende la discapacidad o la limitación como una “construcción social” y establece su punto de vista en las “barreras” que genera la discapacidad y construyen la etiqueta de “discapacitado”. La construcción acreca de la “discapacidad” transita desde el modelo clínico enfocado al diagnóstico en dirección hacia un” modelo social”.

“El movimiento de educación inclusiva reconceptualiza el papel de la escuela mediante cambios profundos en las culturas escolares” (Ainscow, et al. 2005: 69).

“La inclusión utiliza una estrategia de mediación desde aspectos globales a otros más específicos, quiere decir, desde las barreras políticas, económicas, sociales y culturales a las prácticas específicas, compañía proyectos de vida y busca opciones para disminuir y eliminar barreras y favorecer así el aprendizaje, el pleno desarrollo y la participación de las personas en la sociedad como individuos y como ciudadanos”.(López 2013:256)

“Los resultados de las evaluaciones realizadas en Chile sobre la implementación de la política de integración indican que ha habido dificultades” (Pérez y Bañados, 2003: 7).

“Esto plantea desafíos para la educación inclusiva que es preciso considerar para ver cómo orientar la práctica educativa, de manera tal que se traduzca en prácticas efectivas de inclusión, el foco de interés de este estudio fue la relación entre la política educativa y las prácticas locales. Entendemos la política educativa como ciudadanía” (Revista de Educación, 2014: 158)

“Una práctica social (Latour y Woolgar, 1986) por dos motivos: por una parte, porque en ella subyacen concepciones respecto de la educación y de las posibilidades educativas; y por otra, debido a que emerge de prácticas sociales situadas que dan cabida a estas concepciones. Interesa conocer cómo esta política se ‘traduce’ en su implementación a escala local (Latour, 2008) y analizar sus implicaciones para una futura política de inclusión escolar. (López, 2013: 257)

Una práctica discursiva recurrente fue la traducción de la política de integración escolar como la destacada forma de llamarlos a “niños PIE”. Con este renombre, directivos, docentes y estudiantes identificaban e individualizaban a los estudiantes que participaban en los Proyectos de Integración. La distinción entre ellos y la parte de los estudiantes se basaba en la discapacidad. sin embargo sí se hace la discrepancia; ya en el seudónimo, a los niños se les llama la atención diciendo tú eres “PIE” y ellos están etiquetados como tal, todo el universo sabe quiénes son los estudiantes

del Proyecto de Integración Escolar, ya que se les ha etiquetado. En ocasiones, profesores de clase regular, docentes especialistas y miembros del equipo directivo los llamaban a sí a estos estudiantes, asimismo, como "los DM" quiere, los que tienen 'déficit mental'. De este modo, se subjetiva a quienes presentan NEE el déficit. Se puede entender como una obstáculo o barreras para el desenvolvimiento óptimo de dichos estudiantes, por cuanto el centro está colocado en lo que le falta, lo que hace que sus posibles potenciales se vuelvan anulados.

Repertorios interpretativos que favorecen la Inclusión

Incluso cuando las prácticas de oratoria que no ayudan la inclusión son mayores, en todas las escuelas es viable comprobar formas repertoriales de interpretación que rompen el alocución y prácticas que contribuyen a la inclusión la condición según algunos partícipes de las comunidades educativas, la situación para aprender no está dada a partir de estos factores como el minuto y la estado original, a partir de estrategias de enseñanza-aprendizaje. De este argumento, emana una juicio desemejante de las Necesidades educativas especiales entrega el énfasis en las potencialidades de como aprende. En el discurso de algunos docentes de aula regular y especialistas se puede llegar a dilucidar o simplemente vislumbrar como excelente la contingencia de trabajar colaborativamente para alcanzar una adecuada "integración". Este ideal se materializaría en la realización de clases conjuntas en el aula regular. No obstante, las prácticas desarrolladas actualmente favorecen la separación de los ámbitos de acción de los profesores de aula regular y de los docentes especialistas. "De esta manera, existe una importante brecha entre el ideal y su materialización". (López, 2013: 257)

“Las expectativas de futuro de los estudiantes que pertenecen al PIE son ambivalentes. Por una parte, se identifica una preocupación por su necesidad educativa diferente, por otra esta la diversidad desde un sentido de inclusión, prescribe un modelo de integración consistente en una atención individual. Mientras que la interpelación se formula desde un modelo social, la prescripción lo hace desde un modelo médico-clínico, que descansa sobre una visión patológica de la diferencia. De manera similar, si bien se apela a la inclusión desde la lógica de derechos humanos, los PIE se presentan como un servicio complementario y optativo a la educación regular.” (López, 2013: 257)

Figura n°1 Esquema del caracter hibrido del modelo de integración en Chile, (Verónica López, 2013: 257)



Figura 1 modelo de integración en Chile

Esta tirantez logra llegar a entenderse que este hibridismo paradigmático, como lo declaran, las sociedades latinoamericanas mantienen tendencias de mezcla frente a las imperantes demandas de una generalización globalizada cultural. La dirección de políticas educativas de plena integración social, comprendida como

una mera destreza social, genera peculiaridades tan similares como la de hibridez y procesos de hibridación en tanto que ajusta hechos de integración a partir de una orientación inclusiva que logren o, a lo menos, dificulten la propia inclusión.

Para Graham, Jahnukainen (2011:123) “Esta hibridación se observa también en su implementación a escala local, donde el discurso de los actores justifica prácticas individualizadoras y segregadoras dentro del enfoque de inclusión. La traducción local de la política de integración se realiza desde un modelo médico con énfasis clínico, en el que las posibilidades de aprendizaje –y por ende, la ‘educabilidad’– de los estudiantes con NEE dependen de su discapacidad, del apoyo familiar y de la cultura de origen.” “el peligro de la construcción de la categoría de NEE es que el fracaso escolar se explica desde el diagnóstico de discapacidad. El efecto de esta traducción es restar responsabilidad a los actores educativos del aprendizaje de los estudiantes con NEE. En la práctica, la responsable y también la culpable del éxito del PIE en la escuela es la docente especialista. La paradoja es que el encapsulamiento y la hiperresponsabilización que afecta a las docentes especialistas hace imposible el éxito de los PIE.

“El efecto que tiene el sistema de financiamiento de los PIE mediante vouchers es que califica a los estudiantes como ‘niños PIE’. En la práctica, el ‘niño PIE’ es aquel que recibe la subvención adicional. En términos de identidad, esta categoría refuerza la segregación y la discriminación en la escuela” (Echeita, 2007: 3). Limitación de posibilidades de caminar por prácticas que instalen la inclusión, pues cada vez que, para los miembros educativos locales de la escuela, la “integración” tiene relación con los “niños PIE”. Para las políticas educativas establecen una subvención segregada por niño con un diagnóstico de necesidades educativas especiales sólo hacen que más aumente la diagnosticación de “necesidades educativas especiales” e, inclusive se llegue al sobrediagnóstico. Recientemente aprobada “nueva ley de inclusión social de las personas con discapacidad” que sería el reemplazo a la ley de integración social (Ley 20.422), que en su espíritu vendría a favorecer la inclusión social de personas con discapacidad, pero dicho de otro modo, en el ámbito de la educación, el Decreto

01/98 superpuesto directamente por el Decreto 170/09, que acrecienta la cobertura del tipo de necesidad educativa especial, pues ahora incorpora las necesidades educativas de carácter transitoria, pues recibirán subvención si así lo solicitan, y en el que se se precisa el “tipo de diagnóstico y de profesional que puede emitirlo” (Mineduc dec 170/09). En consecuencia, esto aumentará posiblemente la diagnosis y el potencial sobre diagnóstico, será signo que se hará un refuerzo cultural al modelo clínico con céntrico en el diagnóstico y procedimiento individual. Este documento o decreto no solo no atiende la cuestión de la inclusión si no que arriesga la igualdad de oportunidades, generando segregación. A futuro, será ineluctable aprender sus efectos y ayudar, con evidencia empírica, a mejorar la política educativa de cuidado a la diversidad.

Se sostiene que en cuanto al suceso de contexto chocante que se genera, con una ley general de y a su vez con un decreto para integración; es la simple imagen del carácter mezclado e improductivo de “la política educativa chilena” en lo referido a la “atención a la diversidad” que aquí se analiza. dicha hibridez generada por un largo listado de “políticas sociales neoliberales” y las consecuencias de la segregación que estas implican. La hibridez de las “políticas de inclusión social” parece ser la tónica que caracteriza a su vez a otras sociedades y culturas latinoamericanas, que transitaron políticas neoliberales se insertan en un contexto de cambios sociales condicionadas para asumir enaltados grupos de la población en situación segregación o riesgo vulnerable.

En América Latina, los informes de Unesco (2008) “dan cuenta de la hibridez de las políticas de inclusión escolar al develar que estas presentan variabilidad dentro los países y entre países respecto de las definiciones y clasificaciones de Educación Especial, NEE y recursos de apoyo. Chile ya cumplió más de tres décadas de “ política educativa neoliberal”, con instrumento de evaluación estandarizado como el SIMCE y con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) que establece la entrega condicionada de recursos adicionales a las escuelas para la mejora educativa.

Las políticas neoliberales que aplican sistemas de “accountability y high-stakes testing” a través de estándares nacionales crean barreras para la inclusión, en la medida en que «los estudiantes que constituyen una amenaza a la escuela en términos de su reputación (académica u otra) son vistos de mala manera, lo que crea jerarquías de valoraciones de estudiantes e innumerables iniciativas para trasladar a los estudiantes indeseables a otra parte» (Graham y Jahnukainen, 2011: 268).

Será necesario indagar en un futuro no lejano la relación existente entre las dificultades o barreras para que políticas de inclusión sean puestas en marcha. En definitiva, crear escuelas inclusivas significa eliminar barreras para permitir el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. “Esto implica la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas” (Booth y Ainscow, 2000: 17). Un estudio realizado en Chile, sobre política educativa concluyen que “las prácticas escolares y pedagógicas crean barreras para la inclusión, en la medida en que tienden a la individualización, a la segregación y a la desresponsabilización del aprendizaje y la participación de los estudiantes con NEE. Estas barreras son culturales, pues se sostienen por creencias respecto de la educabilidad de los estudiantes. Tales creencias se fundamentan en la noción de diversidad como problema y no como recurso. A futuro, será necesario continuar investigando cómo modificar estas creencias para eliminar barreras que permitan construir una pedagogía intercultural”.(López, V.2013: 257)

2.12. Como se interpreta la “Diversidad”

La diversidad en el ser humano presenta 3 características claves: es un maduro nativo, complejo y compuesto. Esta diversidad puede interpretarse en la escuela de estrechamente diversas maneras, según la enfoque que se tome como información, se concretan hechos y actos distintos en las propuestas del acción educativa.

“Actualmente, la diversidad se contempla como un hecho ineludible en la escuela, nadie duda de que está siempre presente entre los Estudiantes y que debemos convivir con ella. La divergencia surge en el momento de intervenir y atender a la diversidad, para ello fundamentalmente podemos hacerlo de tres maneras” (Ainscow 2006: 6):

a) “Aplicar la lógica de la homogeneidad, que busca composiciones uniformes y aplica un modelo de categorías para seleccionar a los Estudiantes según los valores y/o las categorías de la variable elegida para uniformizar los grupos: sexo, capacidades, edad, discapacidad, lengua, religión”. ”.(López, V.2013: 257)

El resultado de la aplicación de este modelo es la segregación y la discriminación, pues ofrece oportunidades distintas basándose en la falacia que las categorías son situaciones definitivas e inalterables.

b) “Reducir la diversidad como estrategia para maquillar u ocultar la aplicación de la lógica de la homogeneidad: esta práctica educativa plantea un modelo de atención a la diversidad, donde se defienden grupos heterogéneos, pero con intervenciones paralelas homogeneizadoras: por una parte, los Estudiantes normales, que son aquellos que de mejor manera siguen las programaciones unilaterales planteadas por el profesor; por otra parte, los Estudiantes “diversos”, que debido a sus características requieren intervenciones especiales que sólo pueden ofrecerse a partir de programas o servicios paralelos fuera de los límites naturales de actuación”. (Ainscow y Miles (2008: 19)

“Se trata de reducir la diversidad, aplicando los principios de la lógica de la homogeneidad con la excusa de que estos Estudiantes estarán mejor atendidos en grupos especiales donde adaptamos la situación de aprendizaje a sus necesidades y ello no puede hacerse en el grupo ordinario”. “Así surgen toda una serie más o menos compleja y larga de programas o servicios especiales que estigmatizan y categorizan a los Estudiantes por cada una de las posibles diversidades que surgen en cada momento: NEE, multiculturalidad, refuerzo, etc. Se mantiene un modelo

de discriminación y de falta de igualdad de oportunidades, pues no se tiene en las capacidades o competencias el punto de partida, sino en la divergencia, en lo extraño, en la diferencia”. Ainscow y Miles (2008: 19)

c) “Aplicar la lógica de la heterogeneidad se fundamenta en reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas, como un hecho natural e inevitable con el que debemos aprender a convivir también en las aulas y los escuelas educativos. Por ello más que preocuparnos por reducir esta diversidad o por crear y desarrollar programas paralelos e itinerarios categorizadores y diferenciados, nos preocupemos por desarrollar estrategias didácticas adaptadas a esta diversidad, que nos permita incrementar la capacidad del profesor y del grupo para responder adecuadamente a esta diversidad, sin necesidad de categorizar ni clasificar a los Estudiantes. Este planteamiento nos lleva a cuatro principios básicos de intervención”: Ainscow y Miles (2008: 19)

- No queremos reducir la diversidad, puesto que es imposible.
- Queremos aprender a trabajar con ella.
- Queremos mejorar nuestra práctica docente.
- Entendemos la diversidad como una fuente de enriquecimiento.

La contestación educativa que surge al destinar la lógica de “la heterogeneidad” promociona un modelo donde verdaderamente se da respuesta a la diversidad, no generando exclusión o discriminación, tampoco hacia la espacio de acciones conjuntas y desde una postura abierta y lógica con la “realidad social”, se despliegan tres aportes:

- “Reconocimiento explícito de que la diversidad no puede ser eliminada ni es un estorbo o una molestia,”
- “Aceptación incondicional de las capacidades de todos los Estudiantes”
- “Respeto a las diferencias, desde las semejanzas y no desde el tratamiento único”.

“El modelo de interpretación y de conceptualización de la diversidad presente entre los Estudiantes nos delimita el modelo educativo y la intervención didáctica que vamos a plantear en la escuela, como organización, y en el aula, como intervención, que nos lleva del modelo de la integración al modelo de la educación inclusiva”. (Mountaner J. 2010: 4)

Integración y a su vez inclusión son términos y visiones que no es lógico confundir, dado a que suponen puntos de vista distintos de “análisis de la realidad” y de determinación de proponen distintos modos de intervenir. La integración dos ámbitos importante: por un lado, hay un modelo educativo determinado, que atiende a estudiantes con NEE, en los PIE, provenientes de culturas y con lenguas distintas o con variadas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas, que con la aplicación de la lógica de la homogeneidad estaban fuera del sistema y que ahora son integrados, provenientes de realidades sociales, individuales y culturales muy diferentes, que bajo la anterior lógica sistémica estaban quedando al margen del sistema educativo regular, y ahora son perfectamente incorporados.

“El término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela”. Por su parte la añade “la integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas, en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existente y a la organización de la escuela”. Por otra parte, en la integración se contempla que el problema está en el alumno, que requiere actuaciones especiales y la adaptación “la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los Estudiantes considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado” (Ainscow 2005: 19). Las reformas y la adaptación se minimizan a la elaboración de planes puntuales e individuales para cercar las diferencias, así se logra exponer de forma muy clara, “en este modelo, se adscribe a la persona diversa al grupo normalizado y, como excepción, se diseña un programa específico para atender las diferencias.” El citado programa recuperado en una adaptación curricular y se mueven o despliegan los recursos

individuales o en pequeños grupos , con variabilidad de tiempo, en un espacio a determinado, al interior o exterior del aula regular que de ser fuera será una “aula de Recursos”, y esta atención específica. “Para justificar las actuaciones se argumenta afirmando la excepcionalidad y transitoriedad de las medidas y, sobre todo, defendiendo la necesidad de realizar una discriminación positiva para evitar otros riesgos”. Esta es la paradoja generada movilizand o una serie de elementos “específicos o especiales” para dar una respuesta acertada a cada estudiante que pueden dar como resultado, si el sistema no reflexiona al respecto “la proliferación hasta el infinito de grupos diferenciados con un gran componente segregador” dejando de lado un necesario cuestionamiento procesos que deriven directamente en la exclusión “educativa” y si la profundidad del análisis no está presente en función de un replanteamiento de las políticas educativas de “cara a los denominados colectivos diversos”. esta visión real de las escuelas, en función de de una propuesta de referentes dados ya edetallados anteriormente, ha dejado entre ver su baja eficacia propia y clásica de enfoques médicos (en base a diagnósticos y etiques de los estudiantes) y de especialización de profesionales multidiciplinas; que nos direccionan lamentablemente a la discriminación y al etiquetaje innecesario del alumnado. “Ante esta situación, el pensamiento científico, pedagógico y social, ha modificado sus referentes y su modelo de interpretar la realidad, pues la cuestión modificar está para responder a las necesidades de una población de niños concreta”. . (Guasp, 2010: 4)

“Esta perspectiva nos aleja de los principios y de las prácticas de la integración para introducirnos en un modelo distinto, que es la educación inclusiva, basado en la aceptación de la diversidad, en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los Estudiantes”. (Guasp, 2010: 4)

2.13. La inclusión en Chile

En Chile como otros países que actualmente son parte de la UNESCO, han generado múltiples compromisos derivado de estos tantos pactos internacionales para que derechamente la educación pase a ser un derecho y no una situación privilegiada de solo unos pocos. “Es así como el estado chileno, desde los años noventa hasta la actualidad, ha reorientado la política educativa para avanzar en esa dirección”. (Carrasco, 2013: 126)

En el artículo Estado y Desafíos de la Inclusión Educativa en las Regiones Andinas y del Cono Sur (REICE 2007: 26), se refieren a Chile como un país donde políticas se diferencian por dos 2 ejes: la educación especial y la educación multicultural. La primera promovía la integración e inclusión en escuelas especiales, aulas hospitalarias, y programas específicos en integración en escuelas regulares vía trabajo de grupos diferenciales o de trabajo individual, siendo toda esta atención subvencionada de manera especial por el estado. En dicho artículo se facilita la información para “comprender la inclusión en relación a sus antecesores en los sistemas educativos latinoamericanos, entre los que se cuenta Chile. Específicamente, la inclusión educativa tiende a relacionarse discursivamente con el concepto de educación especial y por tanto, de integración escolar. Esta última es definida como un conjunto de herramientas educacionales que responden a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o con trastornos específicos del lenguaje en un contexto de educación regular. Las herramientas se centran principalmente en apoyos pedagógicos por parte de especialistas como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales y profesores diferenciales” (MINEDUC, 2005:).

Hay ya evidenciada presencia de un “modelo tradicional” de educación especial que respalde las “prácticas inclusivas” que traba y no aprueba prosperar en un concepto de inclusión más moderno que aglutine estas diversas cuestiones, originando así un adorno en la escuela en donde “las prácticas de exclusión” se han reubicado a su intimidad interna. Una forma de ejemplificar todo lo descrito es “la Política Nacional de Educación Especial Chilena” (MINEDUC, 2005). El objetivo

de dichas directrices es hacer acciones compensatorias de la exclusión que mantenían grupos de estudiantes del “sistema de educación regular” dado a que mantenían la condición de discapacidad.

“Dependiendo de cuánto se aleje el desempeño académico de este sujeto especial con respecto al currículum regular chileno, será el tiempo que podrá compartir con sus compañeros en el aula regular” (MINEDUC, 2005). “En el caso de que esta distancia sea significativa (mejor aún si es con carácter estadístico), deberá haber en un nuevo espacio, denominado aula de recursos. De esta forma, en el sistema educacional chileno actual se configuran cuatro opciones de participación para los sujetos con discapacidad”. (MINEDUC, 2005).

En correspondencia a estas opciones de intervención que tendría la persona a incluir, describe la concepción de substitución apropiado por estos estudiantes como componente que les permite acercarse la ganancia y diligencia estándar esperada en el centro escolar y por consiguiente, a los espacios del currículum que tienen los restantes estudiantes.

En correspondencia a la reconstrucción de este nuevo aparato educativo se argumenta lo siguiente:

“En la mayoría de los contextos educacionales, los estudiantes identificados como diferentes de la norma por su raza, clase, género, etnia y/o orientación sexual son validados solo si pueden demostrar prácticas de prótesis que les posibilitan pasar como no verdaderamente diferentes de la norma por medio de ocultar su discapacidad. Como resultado, la discapacidad se transforma en un puente discursivo que simultáneamente explica y expone la construcción social de la diferencia en educación junto con los ejes de raza, clase, género, etnia y/o orientación sexual”. (Everelles, 2006: 368)

Se puede vislumbrar “el ámbito de las políticas interculturales. A modo de ejemplo, en Chile se instaura un sistema de educación intercultural bilingüe con el propósito de permitir a estudiantes indígenas (Mapuche, Aymara, Rapa Nui y

Quechua) desenvolverse adecuadamente tanto en su cultura de origen como en la sociedad global” (Infante 2015:12).

Es así como se hace necesario que en Chile, de igual modo que en otras comunidades latinoamericanas, lo necesario de desarrollar las lenguas indígenas y aumentar el grado de participación de las comunidades locales en los programas educativos. “Sin embargo, a diferencia de otros países, la mayoría de los grupos indígenas en Chile no hablan su lengua nativa”. (Infante 2015:12).

En este estudio (Irrázabal y Morandé 2007:37)

“muestra que cerca del 80% de sujetos que se definen como mapuche no habla su propia lengua (Mapudungún) y mayoritariamente se encuentran en los estratos socioeconómicos bajos. Lo anterior muestra cómo se desarrollan políticas educativas para grupos específicos que históricamente habían sido excluidos del sistema educacional regular, como por ejemplo discapacidad y etnia. Retomando el concepto de prótesis de Erevelles (2006), se puede visualizar en el área de la interculturalidad que aquellos niños que aprendan su lengua nativa, sin importar si es significativo para ellos, su familia o su comunidad, serán exitosos a nivel académico. Por lo tanto, el aprendizaje de una nueva lengua permitiría a los estudiantes acercarse a un concepto de indígena esperado social y educacionalmente”.

Lo anteriormente expuesto muestra algunos ejemplos de cómo discursivamente se ha ampliado el concepto de inclusión a gran parte del sistema educativo, incrementando así la construcción de políticas educativas focalizadas hacia estudiantes con alguna discapacidad o que provienen de grupos culturales distintos al mayoritario y que tradicionalmente habían sido excluidos del sistema educacional regular. Además, esta ampliación tiene una base epistémica circunscrita a un modelo médico de considerar la diferencia, lo que sin duda trae conflictos a los sistemas educacionales y a los sujetos que participan en ellos.

En este paso en el camino, se ha generado un análisis la temática inclusiva desde la mirada de los estudiantes. Pero sin prejuicio de aquello, los sujetos “a incluir” no son los únicos beneficiarios y tampoco los que mantienen limitaciones de las prácticas inclusivas, “sino también aquellos sujetos que deben facilitar este proceso: las profesoras y los profesores del sistema educativo. Es en este contexto que las nuevas prácticas inclusivas no solo se reproducen en el contexto escolar sino en un ámbito educativo mayor: los escuelas de formación de profesores, planteando así un desafío a estas instituciones y a los nuevos profesores en formación”. (Infante, 2010: 287)

2.14. La escuela como organismo reproductor de estratos de género y clase.

Se ha llegado a la comprensión de que en una escuela, que es capaz de potenciar a los más aventajados o dotados de cultura que es entregado generacionalmente por sus familias y entregar a los estudiantes que no poseen tal realidad, “se tiende a reproducir la estructura de la desigualdad de la sociedad, generada a partir de la diferenciación de posesión de capitales económicos y culturales. La noción de la escuela moderna inspirada en principios democráticos e inclusivos en virtud de la cual se promueve una forma de logros producto de aptitudes individuales, se desmorona por efecto de la estrecha relación existente entre resultados y privilegios hereditarios familiares. Al interior de la escuela, la probabilidad de que todos los estudiantes comprendan la enseñanza de igual modo es escasa, como consecuencia de la mediación de patrones culturales y sociales que inciden en la capacidad de entendimiento de los estudiantes”. (Modero 2011:135)

En lo que respecta al ámbito nacional, visto desde la perspectiva de los autores, Brunner y Peña (2007), “pasa a llevar los principales principios de un Estado democrático, puesto que una sociedad democrática entendería que una nación justa es la que distribuye recursos y oportunidades educativas en relación al mérito de las personas y no a características sociales como la pertenencia familiar”.

2.15 La ley de inclusión en Chile: un paso hacia adelante

Dentro del cerco de la reforma educacional (2016), se plasma una ley que da paso a favorecer con condiciones para que los niños, niña, jóvenes y adultos que asistan a las escuelas que mediante el proceso de financiamientos se le es otorgada subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad. La decisión comienza a presidir de modo paulatino y tiene como meta consignar la educación como un derecho.

“La ley de inclusión otorga libertad de elección a las familias para escoger el proyecto educativo que más les guste, sin estar condicionados a la capacidad de pago, rendimiento académico u otros tipos de discriminación arbitraria”. (Mineduc, 2016)

Establece no discriminación que muestre ser arbitraria, lo que conlleva la inclusión es el deber del Estado de “velar por la inclusión e integración en los establecimientos educacionales. Se establece también una gratuidad progresiva que deberá implantar el Estado en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado. Además, se rescata la dignidad del ser humano y el valor de la educación integral. Se modifican además otros principios como el de diversidad, flexibilidad, responsabilidad de estudiantes, padres y/o apoderados y sustentabilidad”. (Mineduc, 2016)

Esta ley (20.845) establece que “los colegios deberán dejar de seleccionar de forma gradual. En el 2016 se comienza a aplicar el nuevo sistema de admisión para los niños y niñas de Pre-kínder, kínder, primero y séptimo básico y primero medio en la región de Magallanes. En esta región los niños y niñas podrán postular a cualquier establecimiento que reciba aportes del Estado sin ser discriminados arbitrariamente y sin que les soliciten antecedentes económicos, sociales o escolares, ni rendir una prueba de selección.” (Mineduc, 2016)

Migración escolar en Chile

Según datos del Ministerio de Educación, hasta el año pasado cerca de 3.550.000 niños fueron matriculados en nuestro sistema educativo. De éstos 30.625 son extranjeros, provenientes de “Perú, Bolivia, Argentina, Ecuador, Uruguay, Colombia, Venezuela, República Dominicana y Haití”. “Ellos representan el 1% de la población escolar de Chile”. (MINEDUC, 2016). Para conocer la realidad de los niños migrantes, se hizo un estudio en las escuelas República de Panamá, Cornelia Olivares, Juan Verdaguer Planes, en el. Se entrevistó a los directores, docentes y grupos de niños, tanto chilenos como extranjeros, para conocer de cerca las dificultades en el proceso de inclusión.

El informe fue presentado en el Edificio Moneda Bicentenario y en la ceremonia participó el Superintendente de Educación Alexis Ramírez y la Ministra de Educación Adriana Delpiano. Además del actor “Héctor Noguera, el director del Servicio Jesuita a Migrantes en Chile, Miguel Yaksic; la doctora Gabriela Novaro, investigadora de la Universidad de Buenos Aires; la doctora Andrea Riedemann, socióloga e investigadora del Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIR) y el doctor Rolando Poblete, investigador de la Universidad Central”.

Alrededor de 300 directores de diferentes establecimientos educacionales estuvieron en la actividad que tenía como objetivo dar a conocer los factores que dificultan el normal desarrollo escolar de los estudiantes extranjeros. En ese contexto, se presentó un informe creado por la Superintendencia de Educación el cual detectó un riesgo en algunos colegios, que ante la exigencia de incorporar estudiantes extranjeros, optan por rechazarlos o derivarlos a otros colegios y liceos que sí están dispuestos a hacer el esfuerzo que les implica incorporar a niños migrantes. “Es hora de comprender que la interculturalidad es un aporte que está tocando las puertas de nuestras escuelas”, como señala encargado de la súper intendencia de educación.

Este informe pone énfasis en esta situación, debido a que eso contribuiría a que existan “Escuelas para migrantes”, lo que no ayuda al proceso normal de incorporación estudiantil que Chile espera. Otro punto fundamental que pone en alerta el informe es la folclorización cultural que podría ocurrir con los niños migrantes a través de celebraciones.

Además, esta energía de “integración” puede producir dificultades en la adaptación del currículum nacional al ser poco flexible. Es por esto que es importante que los docentes puedan entender las distintas formas y ritmos de aprendizaje de los niños extranjeros, por la diversidad de currículums que traen desde los distintos países de origen.

Por último, se plantea la “existencia de prácticas discriminatorias y de bullying que son transversales a todo el sistema educativo, y que en el caso de migrantes se expresan a través de diferentes tipos de menoscabo como ofensas por el color de piel o el tipo de pelo hasta agresiones físicas”. Ante esto, la ministra de Delpiano comentó: “Los chilenos entendemos, valoramos y percibimos esta llegada de extranjeros. Y la estigmatización es, sin lugar a dudas, el peligro más grande”, junto con destacar la responsabilidad que tiene Chile como sociedad, en materia de inclusión, para que los migrantes “aprendan a amar este país, como aman al suyo propio”. (MINEDUC, 2016: pp)

El Ministerio de Educación en una circular de 2005 indica que los niños pueden “ser matriculados independientemente de la situación migratoria de sus padres”. Por otra parte, la “Ley de Inclusión” garantiza la educación como un derecho, con procesos de admisión inclusivos, transparentes, equitativos y sin discriminaciones arbitrarias.

La implementación y puesta en marcha del “Identificador Provisorio Escolar (IPE)” permitiría a partir del 1 de enero de 2017, que los estudiantes que no tengan su “Cédula de Identidad chilena, puedan certificar los cursos aprobados y acceder a alimentación, útiles, pase escolar, becas y rendir la PSU, sin importar el lugar de dónde provengan”. (MINEDUC, 2016: pp)

2.16. La calidad en educación, términos para debatir.

Tomar el camino de un centro escolar inclusivo es incorporar en ella una forma de aprendizaje colaborativo, en función de la eliminación de una orden individualista o competitiva aún predominante en las salas de clases actuales. ¿Cómo pueden progresar en su aprendizaje estudiantes “diferentes” en comparación al resto de los estudiantes que poseen asistencia regular a la escuela?

Estos estudiantes difieren por varios motivos: “porque tienen alguna discapacidad, porque son de culturas distintas y no dominan la lengua predominante, o bien, porque pertenecen a un entorno social marginado. En un aula en la cual cada uno trabaja solo en su mesa y en la cual el profesor o la profesora debe atender individualmente a sus estudiantes” tan “diversos” “unos de otros es difícil que tenga lugar una educación integral e inclusiva, ya que los estudiantes diferentes solo pueden aprender juntos en una clase organizada de manera cooperativa donde todos colaboran y se ayudan para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje”.

Cuando la calidad se plantea bajo términos puristas y unívocos considerando el almacenamiento de información y aplicación de habilidades netamente académicas, se genera un ambiente que deshumaniza y no profundiza en el conocimiento de una multivisión del desarrollo humano, aunque en teoría se mencione reiteradamente. Mientras en nuestro país se implementa una ley de inclusión que favorece el acceso y el derecho a la educación de todos, se sigue poniendo énfasis a una prueba estandarizada que mide la calidad, concebida como un rendimiento numérico de dos o tres asignaturas, dejando de lado las múltiples variables que componen el funcionamiento y la calidad de la escuela. Si bien es cierto que se ha avanzado incluyendo otras percepciones de padres y docentes acerca de la escuela, aún sigue siendo insuficiente e incoherente la utilización de sus resultados, los cuales son publicados con el fin de asignar categorías de rendimiento, lo que provoca ideas equivocadas en la comunidad y calificativos injustos que impactan directamente en la promoción de la inclusión en los escuelas públicos.

La calidad aparece como una de las palabras más utilizadas, se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones o calidad de trabajo, pero bajo esa acepción la idea de calidad preocupa, tanto por lo intrínseco del producto o servicio como por la percepción que tienen los usuarios (Joaquín Gairín, 2003: 51).

En la actualidad estamos lejos de encontrar una mirada o concepto único acerca de la calidad dado a que no todos entienden lo mismo acerca del término. Lo que para algunos es bueno y excelente, para otros puede que no resulte serlo tanto, por lo que debido a la relatividad que se genera a la hora de definir a la calidad es que también medirla resulta un ejercicio complejo, su carácter polisémico obliga a seleccionar criterios que se utilizan al respecto.

El “tema de la calidad de la educación constituye una revolución en el pensamiento, pues implica crear nuevas formas de organizar el sistema educativo y repensar el proceso de aprendizaje. Es una revolución que, en América Latina de inicios de los 90, pone énfasis en la transformación productiva, la equidad, la ciudadanía moderna, la competitividad y la calidad total en la gestión”. (Joaquín Gairín, 2003: 51). (Sin autonomía de gestión, autonomía curricular planes y programas propios y autonomía administrativa, no hay verdadera calidad de educación.)

La discusión sobre la calidad de la educación va enlazado a otros conceptos como: “eficacia” (logro de objetivos educacionales), “eficiencia” (optimización de los recursos), “efectividad” (dar respuestas a las necesidades de los destinatarios) y “relevancia” (significatividad valórica de la oferta educativa). <Sin embargo, también va ligada a la capacidad de elección, excelencia, igualdad o justicia social, conceptos que representan diferentes plataformas conceptuales asumibles y defendibles con igual fuerza>. (Joaquín Gairín, 2003: 54).

La calidad de la educación es una exigencia ética y moral que está en la base de toda propuesta educativa, por lo que la equidad es una consecuencia natural de esta exigencia. Nadie podría imaginar calidad para unos y no para otros. Por

ejemplo, sin una subvención de calidad, no puede haber verdadera educación de calidad.

La heterogeneidad y complejidad del fenómeno educativo hacen difícil, por no decir imposible, hablar de un concepto unívoco de calidad. Hablar de calidad en educación es un debate no exclusivamente técnico, sino también político e ideológico. Esto trae como consecuencia, entre otros aspectos, la falta de consenso en torno a cómo ayudar y formar al profesor, ya que sin docentes realmente capacitados para educar niños y jóvenes de orígenes diversos no es posible avanzar en calidad de educación.

2.17. Diseño Universal de Aprendizaje un desafío para la calidad.

Nuestra educación actual aún persigue la búsqueda y adquisición del conocimiento para todos, obviando algo esencial del ser humano: “su diferencia”. La calidad de la educación se visualizó por muchos años como un elemento diferenciador entre grupos de estudiantes, limitándose a mediciones que consideran focos unívocos de aprendizajes; si bien es cierto que todos y todas deben y pueden aprender lo mismo, es clave hacer la distinción de que hay muchos caminos para llegar a la misma meta. Es importante hacer los esfuerzos en las bajadas concretas en las metodologías a usar en el aula.

El diseño universal de Aprendizaje se basa en los últimos descubrimientos de las neurociencias, nace y deriva de los principios de accesibilidad universal y diseño para todos, la cual se define como:

“Cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible” “Presupone la estrategia de «diseño para todos» y se entiende sin prejuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse”. (Ruiz, et al.2012: 415)

Mientras que el diseño para todos es definida por (Ruiz et. Al 2012: 415) como una actividad por la que es proyectada, “desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos, o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, con la mayor cantidad de extensiones posibles”. (Ruiz et. Al 2012: 415)

Las primeras bases para el Universal Design (Diseño Universal) se sientan los autores Mullick, Conell, Mace, Jones, Mueller, Ostroff, et ál., 1997, todos compañeros de labores del “Center for Universal Design” (cud) desarrollan y describen principios y líneas de apoyo para ayudar a los arquitectos en sus esfuerzos por diseñar edificios y espacios públicos accesibles. (Ruiz, et al. 2012: 413).

“La aplicación de estos principios generó un cambio, lógicamente, indiscutible. En definitiva, las dificultades para acceder a los entornos arquitectónicos de las personas con «discapacidad» no son homogéneas”. “Diseñar para todas las personas con discapacidad implicaba, pues, resultados con opciones múltiples para producir acceso, así como provisiones de múltiples opciones de interacción satisfactoria para distintas personas”. Esa verificación, a nuestro entender, sentó bases en la definición del mismo enfoque de “UD”, dado que estas opciones no solo brindaban acceso a personas a las que en la legislación se podían considerar como «personas con discapacidad» sino también a otras que podían ampliar sus posibilidades de acceso satisfactorio mediante alguna de las opciones disponibles.. (Ruiz, et al. 2012: 420)

Ron Mace, (Accesible, 2016: pp) en conjunto con su equipo, en el que se habían arquitectos, ingenieros e investigadores en diseño de entornos diseñadores de productos, , definió el Universal Design como:

“Se entiende por Diseño Universal al diseño de productos y entornos aptos para el uso del mayor número de personas sin necesidad de adaptaciones ni de un diseño especializado.” The Center for Universal Design, N. C. State University

Mediante la definición los creadores del “UD” intentan explicar que el entorno debe proporcionar soluciones que den respuesta a una gran gama de usuarios y formas de desplazamiento, lo explica así:

“El Diseño Universal busca estimular el diseño de productos atractivos y comerciales que sean utilizables por cualquier tipo de persona. Está orientado al diseño de soluciones ligadas a la construcción y a los objetos que respondan a las necesidades de una amplia gama de usuarios.” Ron Mace (1941-1994) – Creador del término Diseño universal.

Es necesario comprender que el “UD” por su carácter, que por lógica es universal, nace desde una necesidad de cubrir necesidades de personas con discapacidad, sin embargo este parte de la premisa que está pensada en la cobertura de múltiples necesidades de todas las personas.

2.17.1. El concepto de Diseño Universal aplicado al ámbito Educativo.

Actualmente, las intenciones de proponer formas de “UD” en aspectos o áreas educativas ven en el distintas y que en general se van planteando metas muy similares

Los principales enfoques, que describe (Ruiz, R. et. al. 2012: 425) con sus respectivos significados, son los siguientes:

□ “Universal Design for Learning” (udl) (diseño universal de aprendizaje).

□ “Universal Instructional Design” (uid) (diseño instruccional universal).

□ “Universal Design for Instruction” (udi) (diseño para la instrucción universal).

□ “Universal Design in Education” (ude) (diseño universal en educación).

En algunos casos, se ha considerado que estos “diferentes enfoques eran equivalentes y sus denominaciones, sinónimas”. Sin embargo esto en “buena medida”, es adecuado, pero dado el enfoque de esta investigación conviene examinar dichos enfoques en una mirada amplia aplicable a la educación y en la práctica al aprendizaje en sí. (Ruiz, R. et. al. 2012: 427)

El enfoque Universal design Learning (UDL) o en español Diseño Universal de “Aprendizaje es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del UD al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos”. (Ruiz, R. et. al. 2012: 428) En adelante “DUA” ha sido desarrollado y adoptado por diversos sistemas educativos como aportes de innovación educativa y apoyo a mejorar la calidad de la atención pensada cómo respuesta a la diversidad en el aula.

La “atención a la diversidad del alumnado no debería ser asociada a discapacidad, a dificultades de aprendizaje o a necesidades educativas derivadas de compensación educativa”. (Parrilla, et al. 2012: pp) “Por el contrario, en el proceso educativo es necesario considerar diversos a todos los Estudiantes” (Parrilla, et al. 2012: pp) no se puede perder de vista que las competencias curriculares en un aula son distintas, lo que exige una gran variedad de estrategias para lograr llevarlas a fin, una respuesta educativa de calidad. Debido a esto último, es recomendable la aplicación de medidas comunes de “atención a la diversidad” en el aula dado a que la variedad de propuestas que ello supone. Un espacio de aula inclusiva debería implementar la mayor cantidad de medidas, estrategias y recursos para dar respuesta a todos sus Estudiantes. “Uno de los elementos curriculares más decisivos para la personalización de la enseñanza es la propia metodología, puesto que permite aproximar el aprendizaje a cada persona de acuerdo con sus características particulares”. (Azorín & Arnaíz, 2013: 9)

Azorín & Arnaíz, (2013) describen que “El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) reúne un conjunto de principios fundamentales para desarrollar un currículum que proporcione a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender, éstos son”

- 1) Entregar múltiples medios de representación (el “qué” del aprendizaje).
 - 2) Entregar múltiples medios de expresión (el “cómo” del aprendizaje)
- y
- 3) Entregar múltiples medios de compromiso (el “por qué” del aprendizaje) como se observa en la figura 2.

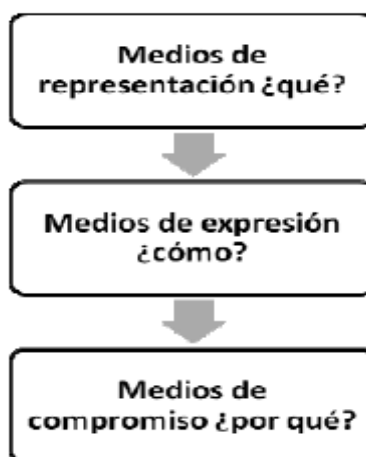


Figura 2 el “por qué” del aprendizaje

“Su fin último es la eliminación de barreras que impidan el acceso al aprendizaje mediante la apuesta por un diseño curricular que tenga en cuenta las heterogéneas características del alumnado al que va dirigida la programación en cuestión”. “De esta forma, es posible ofrecer una respuesta flexible e individualizada a las necesidades de los discentes, en la que pueden ser insertadas las medidas ordinarias”. (Azorín & Arnaíz, 2013: 10)

En cuanto a la forma instruccional o como más arriba se describía DUI, Diseño Universal instruccional (Ruiz, R. et. al. 2012: 226) describe se han formulado en términos como:

- Crear un clima de bienvenida en el aula.
- Determinar los contenidos esenciales del curso.

- Proporcionar expectativas claras y retroalimentación a los estudiantes.
- Explorar caminos para incorporar el apoyo natural para el aprendizaje.
- Emplear diversos métodos de instrucción.
- Proporcionar diversas vías para demostrar los conocimientos adquiridos.
- Emplear la tecnología para mejorar las oportunidades de aprendizaje.

En la legislación nacional, en el marco de la LGE y las leyes de inclusión de personas con Discapacidad y ley de inclusión escolar impulsada por el gobierno de Chile durante los años 2015 y 2016 se deja claramente establecido los principios fundamentales de la diversificación de la enseñanza para dar igualdad de oportunidad, de acceso, a todos los estudiantes a educación de calidad.

“ Las disposiciones para la inclusión educativa en el sistema educacional chileno se inspiran en la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la Nación; en la Ley General de Educación y en los objetivos generales de aprendizaje para el nivel de educación parvularia y nivel de educación básica que ésta señala, así como en las Bases Curriculares que permiten su concreción y logro; en las Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, así como en la concepción antropológica y ética que orientan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados internacionales vigentes y ratificados por Chile como son la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.”(Mineduc, Decreto 83, 2015)

El Decreto Exento N° 83/2015 promueve la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran, favoreciendo con ello el aprendizaje y

participación de todo el estudiantado, en su diversidad, permitiendo a aquellos con discapacidad, acceder y progresar en los aprendizajes del currículo nacional, en igualdad de oportunidades.

2.18. Definición de Conceptos.

2.18.1. Inclusión:

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: 14).

2.18.2 Inclusión educativa:

“La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”.

2.18.3. Valores Inclusivos:

Una de las maneras más relevantes de comprensión la inclusión es concebirla como el “proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción. Se trata de un compromiso con valores particulares que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación”. “Si no está relacionada con

valores profundamente arraigados, entonces la llamada a la inclusión puede representar simplemente la conformidad con una “nueva moda educativa” o la complacencia superficial con las instrucciones que emanan de la administración. Los valores son guías fundamentales y promueven la acción, nos impulsan hacia adelante, y nos dan un sentido de dirección, definiendo un destino”. “No sabemos si estamos haciendo, o si hemos hecho lo correcto, sin entender la relación entre nuestras acciones y nuestros valores”. “Todas las acciones que afectan a los demás se basan en valores”. “Cada acción se convierte en un argumento moral, seamos o no conscientes de ello”. Es una forma de decir “esto es lo que hay que hacer, es lo correcto”. “Cuando explicitamos y desarrollamos un marco de valores establecemos cómo queremos vivir y educarnos, ahora y en el futuro. Igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad, respeto, no violencia, confianza, compasión, honestidad, valor, alegría, amor, esperanza, optimismo, belleza espiritual”. (Ainscow T. B., 2015: 12)

2.18.4 Integración:

Cuando hacemos referencia a distintos procesos sociales, aludimos al concepto de integración como una forma mediante la cual una persona comienza a formar parte de un grupo más extenso. Este tipo de circunstancia puede darse a muchos niveles. Así por ejemplo, refiriéndonos a la integración social en general, podemos decir que es una forma que una sociedad tiene de generar mecanismos para que los individuos participen de ella. En general, este tipo de circunstancia puede ser útil tanto para el individuo como para la sociedad propiamente dicha.

2.18.5. Estudiantado con necesidades educativas especiales:

El término “estudiantes con necesidades educativas especiales” “se refiere a aquellos que hayan sido identificados como tales en función de los criterios y normativas establecidas en cada país”. “En muchos países, este concepto se utiliza como sinónimo de discapacidad, en otros se considera también a aquellos

estudiantes que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje que requieren recursos y ayudas adicionales”. (UNESCO, 2002).

2.18.6. Políticas inclusivas:

Acciones que ayuden “llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo”. “Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro. Hay que perseguir el hecho que el trabajo en los escuelas escolares llegue a todo el estudiantado de la localidad, así como minimizar las presiones excluyentes. En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad de su estudiantado, promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad”. Se debe esperar que todas las modalidades de apoyo estén reunidas dentro de un único marco que persiga asegurar la participación de todo el mundo y la mejora del centro escolar en su conjunto”. (Ainscow T. B., 2015: 15).

2.18.7. Prácticas inclusivas

Esta dimensión pone la importancia de la reflexión en primera instancia el adecuado manejo de acciones para mejorar, “el qué se enseña y se aprende, y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro.” Todo aquello de lo que implican de los valores inclusivos al momento de ordenar los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje se plantean en la sección denominada “Construir un currículum para todos”. “En ella se une el aprendizaje con la experiencia, tanto en un plano local como global, incorporando los temas de los derechos y la sostenibilidad”. Por medio de los indicadores y las preguntas se pretende ayudar a organizar u “orquestrar” con los objetivos que respondan a la diversidad presente en el aula. “Se pone de manifiesto que se considera al estudiantado como

aprendices activos, reflexivos y críticos y como una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje”. “Finalmente, llama la atención la necesidad de que el profesorado trabaje junto de manera colaborativa, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todos los estudiantes” (Ainscow T. B., 2015: 48).

2.18.8 Culturas inclusivas

En esta dimensión se orienta para reflexionar, acerca de la relevancia de construir “comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras que resulten estimulantes y en las que se acepte y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado”. “Ayuda a pensar en el hecho de que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar: el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar, las familias, y sobre la forma en que se transmiten estos valores a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar”. (Ainscow T. B., 2015: 52). “Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario de las prácticas educativas y, de esta forma, las mejoras que van emprendiendo los escuelas se hacen coherentes y continuas”. “Integrar el cambio en las culturas escolares asegura que está imbuido en las identidades de los adultos y los estudiantes y que vayan pasando a los nuevos que van llegando al centro” (Ainscow T. B., 2015: 52).

2.18.9. SIMCE

Es una evaluación externa creada el año 1988 que se propone entregar datos relevantes para todos los integrantes de los diversos sistemas educativos. “Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en

diferentes áreas del currículo nacional y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden” (Educarchile: sitio web).

2.18.10 Calidad de la educación:

“La necesidad de explicar las diferentes dimensiones y los ejes fundamentales desde donde se puede reconocer la calidad de un sistema educativo, de una experiencia, o de una institución escolar, más que ser un problema teórico es parte de un ineludible compromiso profesional de poner a disposición de los tomadores de decisiones herramientas para facilitarles su tarea. El marco presentado en el trabajo tiene como objetivo explicar con claridad la serie de opciones ideológicas y pedagógicas que enfrenta un tomador de decisiones cuando intenta mejorar la calidad de la educación. A partir de una detallada explicitación del concepto de calidad de la educación se examinan dos propósitos fundamentales: primero, para tomar decisiones que se orienten a mejorar la calidad de un sistema educativo concreto, y segundo, para realizar evaluaciones sobre una situación concreta que permite tomar decisiones para reorientar y reajustar procesos educacionales”. (Gairín:2003)

2.18.11. Diseño Universal de Aprendizaje:

□ “El Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del DUA al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos”. Como se ha indicado más arriba, el DUA ha sido desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST.” (Pastor, et al. 2014: 8)

CAPÍTULO III

3. Marco metodológico

3.1. Hipótesis General:

El Reconocimiento de la Inclusividad en cuanto a cultura, política y prácticas de las escuelas básicas urbanas de la comuna de San Clemente están relacionadas con el nivel de desempeño en la prueba SIMCE de los cuartos básicos en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

3.2. Hipótesis Específica:

H0: Las variables “Reconocimiento de Inclusividad” y “Nivel Puntaje SIMCE” son independientes

H1: Las variables “Reconocimiento de Inclusividad” y “Nivel Puntaje SIMCE” están relacionadas.

3.3. Variables de la investigación

Las variables que intervendrán en la investigación que se desarrollará son las siguientes:

3.3.1. Variables independientes

a) Visión o percepción de las culturas, políticas y prácticas inclusivas de las escuelas públicas de la comuna de San Clemente.

3.3.2. Indicadores

De la variable de índice de inclusión se desprenden los siguientes indicadores.

Variables	Indicadores
Índice de inclusión	Culturas inclusivas
	Prácticas inclusivas
	Políticas inclusivas
Nivel puntaje SIMCE	Prueba de lenguaje
	Prueba de matemática

Tabla 2 variables e indicadores

3.3.3. Variables dependientes.

Estudiantes de las escuelas públicas de la comuna de San Clemente.

Se considerará una muestra de estudiantes de las escuelas públicas de la comuna de San Clemente para responder el cuestionario e identificar culturas, políticas y prácticas presentes en sus escuelas escolares.

Padres de las escuelas públicas de la comuna de San Clemente

Se considerará una muestra de padres de las escuelas públicas de la comuna de San Clemente para responder el cuestionario e identificar culturas, políticas y prácticas presentes en sus escuelas escolares

Docentes de las escuelas públicas de la comuna de San Clemente.

Se considerará una muestra de docentes de las escuelas públicas de la comuna de San Clemente para responder el cuestionario e identificar culturas, políticas y prácticas presentes en sus escuelas escolares.

Escuelas públicas urbanas de la comuna de San Clemente.

Se tomará una muestra de escuelas con el fin de conocer la mirada de los estudiantes, padres y docentes en cuanto a las culturas, políticas y prácticas presentes en sus escuelas escolares.

3.3.4. Tipo de investigación

El alcance de este estudio es de tipo correlacional ya que tiene como objetivo medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables, en un contexto en particular (Hernández, et al., 2006). Las variables de investigación, es decir, las respuestas obtenida de los cuestionarios “Guía para la Educación Inclusiva” de (Booth & Ainscow 2015: 179). El instrumento con el que se procede a trabajar para medir el “índice de inclusividad” o “Índice de Inclusión”

parte de la “Guía para la educación Inclusiva o Index” tercera edición, la cual fue publicada por primera vez en el año 2000. Se contrastan mediante un proceso estadístico de relación con el programa SPSS (Programa o software estadístico utilizado en las ciencias sociales; por ello su nombre, el cual en inglés: Statistical Package for the Social Sciences) utilizando la formula Chi-cuadrado, con los resultados por niveles de logro de las pruebas SIMCE, de las escuelas básicas urbanas de la comuna de San Clemente

Es importante mencionar que en esta investigación no se pretende cambiar situaciones ni incurrir posteriormente en una reevaluación. Se pretende explicar algunos factores o responder a algunas causales que puedan influir en el resultado final de la triangulación de la información.

3.3.5 Diseño de la investigación

Se entiende como diseño de la investigación a “todo plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (Hernández, et al. 2006: 158), es decir, el modelo a seguir para lograr los objetivos propuestos para el estudio y de la misma forma dar respuesta a las interrogantes del mismo llegando a conclusiones que determinan si realmente se cumple la propuesta del investigador.

Esta investigación utilizará datos numéricos obtenidos a partir del análisis de las respuestas obtenidas en la escala de los cuestionarios “Guía para la Educación Inclusiva” de (Booth & Ainscow 2015: 179) del cual se obtienen datos criterios de tres dimensiones: creando culturas inclusivas, desarrollando prácticas inclusivas y políticas inclusivas. En cada una de ellas hay dos subdimensiones.

El enfoque en el que se basa este análisis es mixto o integrativo (Hernández, S. 2013: 81). Los métodos mixtos son un proceso sistemático, empírico y crítico que implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en torno a una discusión conjunta con el fin de realizar inferencias producto de la información disponible. Este enfoque utiliza muestreo que se fundamenta en el pragmatismo y en la integración de la información. Para lograrlo se generarán las

siguientes acciones: recolección de datos, análisis y triangulación de los datos con el fin de obtener una “fotografía” completa del fenómeno en estudio (Hernández S. 2013: 149).

El método se puede definir como la descripción, el análisis y la valoración crítica de los métodos de investigación. El diseño de este estudio es de tipo no experimental, puesto que se analizarán los resultados de los cuestionarios, “Guía para la Educación Inclusiva” de (Booth & Ainscow 2015: 179) tal cual se presentan en su contexto natural. Además, no se manifestará ningún tipo de manipulación en las variables, por lo que en definitiva el diseño es de tipo transaccional descriptivo, ya que la recolección de los datos se realizará en un solo momento con el propósito de describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández et al., 2006: 76).

3.3.6. Ámbito y tiempo social de la investigación

El ámbito de la investigación se dará en la educación pública municipal de la comuna de San Clemente, específicamente en aquellas escuelas básicas que cuentan con educación hasta octavo básico. Es una investigación de bajo costo, pues tomará solo una muestra de cada escuela, ocupando poco material. Se utilizará material con el que se cuenta para la aplicación de los instrumentos. Por otra parte, el tiempo de aplicación será breve y con poca inversión en recursos humanos. Esta investigación se efectuará entre los meses de agosto a septiembre del año 2017.

Actualmente contamos con suficiente bibliografía de referencia para el desarrollo de proyecto que apunta a la calidad de los aprendizajes y a la inclusión educativa, con lo que se puede revisar el estado del arte del tema tratado y hacer un análisis amplio y de trascendencia (Hernández S, et.al, 2013:81).

El contacto del investigador con su fuente investigativa es de gran fluidez y cercanía, lo que facilita la aplicación del instrumento en los tiempos estipulados y con la ejecución adecuada.

3.3.7. Unidades de estudio

La investigación se realizará dentro del contexto de escuelas públicas de la comuna de San Clemente, específicamente en el área urbana. Se considera importante porque posee, en sí misma, un análisis institucional relevante en cada uno de los ítems de la muestra, lo que permitirá resolver interrogantes en torno al funcionamiento interno y externo de las escuelas estudiadas.

El impacto del estudio sería un aporte y sentaría un precedente para investigaciones futuras ligadas al índice de inclusión y la calidad de la educación considerando la coherencia interna que debe tener una evaluación integral de las escuelas en nuestro país.

Las escuelas partícipes de la investigación se verán favorecidas con importantes conocimientos acerca de su calidad y de su grado de inclusión, lo que les permitirá tomar acciones que las conduzcan a transformarse en escuelas más inclusivas y con buenos resultados en sus aprendizajes.

3.3.8. Población y muestra de estudio

La población objetiva se centra en la visión o percepción de la inclusión educativa entre estudiantes, padres y docentes presentes en las escuelas públicas de la comuna de San clemente.

Estudiantes:

La población existente de los 4° básicos, de las escuelas urbanas de la comuna de San Clemente es de 216 estudiantes, los cuales están divididos de la siguiente forma en las escuelas:

Escuela	Población por escuela (cantidad de estudiantes)
Escuela San Clemente	68
Escuela Paso Inter. Pehuenche	81
Escuela Arturo Prat	18
Escuela Ramadilla	49
Totales	216

Tabla 3 población de estudiantes y padres

Para calcular la muestra, se aplicó la fórmula sobre el tamaño de muestra total, se consideró una confianza del 95% para cada escuela.

- $P = Q = 0,5$ $N Z^2 P Q$
- Varianza máxima de 0,25 $n = \text{-----}$
-
- Se prefijó un error de 0,8% $(N - 1) e^2 + Z^2 P$
- Q
- $P_k = 95\%$
- $e = 0,08$

El resultado fue el siguiente:

Escuela	Muestra Estudiantes
Escuela San Clemente	47
Escuela Paso Inter. Pehuenche	53
Escuela Arturo Prat	16
Escuela Ramadilla	37
Totales	153

Tabla 4 muestra de estudiantes y padres

Apoderados:

La población de apoderados de los apoderados de los estudiantes de 4° básicos de las escuelas urbanas de la comuna de san clemente es de 216. Los cuales están divididos de la siguiente forma:

Escuela	Población por escuela (cantidad de apoderados)
Escuela San Clemente	68
Escuela Paso Inter. Pehuenche	81
Escuela Arturo Prat	18
Escuela Ramadilla	49
Totales	216

Tabla 5 Total apoderados por escuelas

Para calcular la muestra, se aplicó la fórmula sobre el cálculo del tamaño de muestra para datos globales, se consideró una confianza del 95% para cada escuela y estrato:

$$n = \frac{N Z^2 P Q}{(N - 1) e^2 + Z^2 P Q}$$

$P = Q = 0,5$
 Varianza máxima de 0,25

--

Se prefijó un error de 8%
 $P_k = 95\%$
 $e = 0,08$

El resultado que arrojó fue el siguiente:

Escuela	Muestra apoderados
Escuela San Clemente	47
Escuela Paso Inter. Pehuenche	53
Escuela Arturo Prat	16
Escuela Ramadilla	37
Totales	153

Tabla 6 Muestra de apoderados

Profesores:

La población existente de los profesores que realizan clases en los 4° básicos de las escuelas urbanas de la comuna de San Clemente es de 35 profesores. Los cuales están divididos de la siguiente forma:

Escuelas	Población por escuela (cantidad total de profesores)
Paso I. pehuenche	10
San Clemente	10
Ramadilla	10
Arturo Prat	5
Total	35

Tabla 7 Población de docentes

Para calcular la muestra, se aplicó la fórmula sobre el cálculo del tamaño de muestra para datos globales, se consideró una confianza del 95% para cada escuela y estrato:

$$n = \frac{N Z^2 P Q}{(N - 1) e^2 + Z^2 P Q}$$

--

- P = Q = 0,5
- Varianza máxima de 0,25
- Se prefijó un error de 8%
- Pk = 95%
- e= 0,08

Escuelas	Muestra
Paso I. pehuenche	10
San Clemente	10
Ramadilla	10
Arturo Prat	5
Total	35

Tabla 8 muestra docente por establecimiento

3.4. Herramientas e Instrumentos para la Recolección de Datos.

La recolección de datos, se llevarán a cabo con los siguientes procedimientos, técnicas e instrumentos:

3.4.1. Procedimientos.

El procedimiento que se utilizará será la implementación de cuestionarios, los cuales difieren entre sí según la variable dependiente en estudio. En este caso se administrarán tres cuestionarios extraídos desde “La Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas escolares” (Index) 2015.

3.4.2. Técnicas de recolección de datos.

La técnica que se empleará será a través del análisis cuantitativo de las respuestas entregadas por los encuestados mediante los diferentes cuestionarios, los cuales serán diferentes entre sí dependiendo de la variable en estudio.

3.6. Instrumentos utilizados para la recolección de los datos.

El instrumento utilizado para la recolección de los datos se basa y extrae desde La “*Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas escolares*” (*Index*), su primera publicación fue en el año 2000. Fue desarrollado en el transcurso de un período de tres años gracias a la colaboración de un grupo de profesores, familias, directores y gente dedicada a las investigaciones, quienes en conjunto habían experimentado “distintas experiencias” en el fomento del desarrollo inclusivo de los escuelas escolares.

El equipo del *Index*” fue convocado por Mark Vaughan, entonces director de la CSIE, y Mel Ainscow. Durante el proceso, escuelas escolares piloto en Londres del centro y del norte de Inglaterra, realizaron contribuciones importantes para el desarrollo de los materiales”. “El trabajo inicial se basó en la experiencia del equipo del *Index*, y su contenido final fue desarrollado de forma especial por Mel Ainscow, quien trabajó en la mejora escolar”. “Al sumarse el enfoque de Tony Booth y sus colegas de la *Open University*, quienes vincularon la inclusión con el desarrollo de un sistema comunitario y comprensivo de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria”. (Ainscow T. B., 2015: 8).” Aunque el *Index* fue diseñado para las escuelas escolares inglesas, se ha adaptado para su uso en muchos otros países y se ha traducido a treinta y siete idiomas. Un equipo internacional apoyado por la UNESCO revisó las versiones del *Index* disponibles de forma que también pudiera ser útil para las zonas económicamente pobres de los países del cono sur.” (Ainscow T. B., 2015: 9).

En la tercera edición, desarrollada por Tony Booth, se plantean variada cantidad de discusiones sobre el uso del *Index* con colegas de Inglaterra y todo el mundo. También se hace caso de las sugerencias que han hecho personas de otros países que han estudiado cómo traducir y adaptar los materiales. “Se ha extendido el trabajo en términos inclusivos y se ha utilizado para reunir las intervenciones basadas en principios, por ejemplo, las que tienen que ver con la sostenibilidad del medio ambiente”. “Por otra parte, también se ha utilizado para trabajar los

conceptos de ciudadanía nacional y global, la no violencia o la promoción de la salud”. (Ainscow T. B., 2015: 9).

Los cuestionarios se presentan a continuación:

Figura 3 cuestionarios padres, estudiantes y profesores

Questionario 1. Indicadores

Por favor, marque las casillas que describa mejor su implicación con el centro escolar:

- Docente Ayudante de Aula/profesor de apoyo Asistente Directivo Niño o joven
 padre/tutor otro miembro del equipo (especificar) _____

A1: Construyendo comunidad	1	Toda la gente que llega a este centro es bienvenida.		
	2	El equipo educativo coopera entre sí.		
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente.		
	4	El Equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.		
	5	El equipo educativo y los padres/tutores colaboraran.		
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.		
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.		
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.		
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género		
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.		
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.		
A2: Estableciendo valores inclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.		
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.		
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.		
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.		
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes.		
	6	Los estudiantes son valorados por igual.		
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.		
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.		
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.		
	10	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.		
B1: Desarrollando un centro escolar para todos	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.		
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.		
	3	Los nombramientos y los ascensos son justos.		
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.		
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.		
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.		
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.		
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.		
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.		
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.		
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos		
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.		
	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.		

B2: Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.		
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.		
	3	El castellano/euskera/catalán/galego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.		
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores.		
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre 'necesidades educativas especiales' se inserten en políticas de inclusión.		
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.		
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.		
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.		
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").		
	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.		
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.		
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.		
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.		
5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.			
6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.			
7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.			
8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.			
9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.			
10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.			
11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.			
12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.			
13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.			
C1: Construyendo un currículum para todos	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.		
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.		
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.		
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.		
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.		
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.		
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.		
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.		
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.		
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.		
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.		
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.		
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.		
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.		
C2: Organizando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.		
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.		
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.		
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.		
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.		
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.		
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.		
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.		
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.		
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.		
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.		
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.		
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.		
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.		

Cuestionario 2. El centro escolar de Mi hijo

De acuerdo
En
Acuerdo

1	Mi hijo por lo general quiere venir al centro escolar.		
2	Mi hijo tiene buenos amigos en el centro escolar.		
3	Me siento parte de la comunidad escolar.		
4	El centro escolar me mantiene bien informado sobre lo que ocurre en su interior.		
5	Me han pedido que aporte en el transcurso de las lecciones con algún material o presencialmente en las clases.		
6	Creo que este es el mejor centro escolar de la zona.		
7	El centro escolar y el patio son atractivos.		
8	Los baños están limpios y son seguros.		
9	Los estudiantes se llevan bien.		
10	Los profesores se llevan bien.		
11	Los adultos y estudiantes se llevan bien.		
12	Los profesores y los padres se llevan bien.		
13	Todas las familias son igualmente importantes para los profesores del centro escolar.		
14	Tengo amigos entre los otros padres.		
15	Me gustan los profesores.		
16	Los profesores se interesan sobre lo que le decimos acerca de mi hijo.		
17	Es bueno tener a estudiantes de diferentes orígenes en el centro escolar.		
18	Sólo por estar en el centro escolar mi hijo aprende a relacionarse con la gente.		
19	Mi hijo aprende lo que significa la democracia en el centro escolar.		
20	Mi hijo aprende sobre la importancia de cuidar el medio ambiente.		
21	Mi hijo come de forma saludable en el centro escolar.		
22	He estado involucrado en hacer del centro escolar un lugar mejor.		
23	Cualquier niño que vive cerca de este centro escolar es bienvenido a venir aquí.		
24	Cuando mi hijo empezó en este centro escolar se hizo un esfuerzo para que me sintiera involucrado.		
25	Cada niño es tratado con respeto.		
26	Los estudiantes con discapacidad son aceptados y respetados en el centro escolar.		
27	Los chicos y chicas se llevan bien.		
28	Ser gay o lesbiana es visto como una parte normal de la vida.		
29	Se es respetado independientemente del color de su piel.		
30	Uno se considera parte del centro escolar, sea cualquiera su religión o si no tienen religión.		
31	No se rechaza a los estudiantes debido a lo que llevan puesto.		
32	Se les respeta por su esfuerzo, no por los resultados obtenidos en los exámenes.		
33	Los estudiantes no se llaman con sobrenombres agresivos.		
34	El acoso escolar no es un problema.		

35	Si alguien acosa a mi hijo yo sé que recibiría ayuda del centro escolar.		
36	Si los estudiantes han estado fuera durante un día los profesores quieren saber dónde han estado.		
37	Los profesores no tienen favoritos entre los estudiantes.		
38	Creo que los profesores son justos cuando elogian a un estudiante.		
39	Creo que los profesores son justos cuando castigan a un estudiante.		
40	Cuando los estudiantes están interrumpiendo las clases, otros estudiantes los calman.		
41	Mi hijo aprende a resolver los desacuerdos escuchando, hablando y comprometiéndose.		
42	Mi centro escolar envía a casa a los estudiantes que se han portado mal.		
43	Las clases hacen buen uso de lo que mi hijo ha aprendido fuera del centro escolar.		
44	Mi centro escolar tiene un buen sistema de apoyo a los estudiantes cuando tienen un problema.		
45	Mi hijo aprende mucho en este centro escolar.		
46	A los estudiantes se les da confianza para aprender de forma autónoma.		
47	El centro escolar está comprometido con el ahorro de energía.		
48	Mi hijo aprende a cuidar el medio ambiente en el centro escolar y su entorno.		
49	Los estudiantes se ayudan unos a otros cuando están atascados en su trabajo.		
50	Mi hijo sabe cómo obtener ayuda con su trabajo cuando es necesario.		
51	El centro escolar es un lugar donde las personas realmente escuchan las ideas de otros.		
52	Mi hijo siempre sabe lo que tiene que hacer después de que le expliquen la lección.		
53	Mi hijo suele entender qué tiene que hacer cuando le dan la tarea.		
54	Las tareas ayudan a mi hijo a aprender.		
55	Al mediodía mi hijo a veces hace alguna actividad extraescolar o practica un deporte.		
56	Después de las clases mi hijo a veces hace alguna actividad extraescolar o practica un deporte.		

De acuerdo
En
Acuerdo

Cuestionario 4. Mi colegio

(Preguntas para los estudiantes más jóvenes). Cuestionario para alumnos de Pri- mer Ciclo de Enseñanza Básica/Primaria.

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión

De
acuerdo
o

En
desacuerdo
o

1	Soy feliz en el colegio.		
2	Me gusta como es mi colegio.		
3	Tengo buenos amigos en el colegio.		
4	Los estudiantes son amables unos con otros en el colegio.		
5	Los adultos son amables con los estudiantes en el colegio.		
6	Me gusta mis profesores.		
7	Yo como comida que es buena para mí en el colegio.		
8	Me gusta decirle a mi familia lo que he hecho en el colegio.		
9	Cuando entré por primera vez en este colegio me ayudaron a sentirme feliz.		
10	Los niños y niñas se llevan bien.		
11	Los estudiantes no son golpeados ni insultados en el colegio.		
12	Me siento seguro en el patio de recreo y en los baños.		
13	Los profesores evitan que los estudiantes hagan alboroto en clase.		
14	A menudo los estudiantes se ayudan mutuamente en las clases.		
15	Si tengo un problema puedo pedir ayuda a un adulto.		
16	Me entero de todo tipo de cosas interesantes en el colegio.		
17	Aprendo sobre la gente en otras partes del mundo.		
18	Aprendemos cómo ahorrar energía en el colegio.		
19	Aprendemos a cuidar el medio ambiente.		
20	Los profesores están interesados en escuchar mis ideas.		
21	Siempre sé lo que hacer en las clases.		
22	A los maestros no les importan si cometo errores, siempre y cuando me esfuerce.		
23	Mis trabajos a veces son expuestos en las paredes de mi colegio.		
24	A veces participo en actividades extraescolares antes o después de las clases.		

Resultados en base a niveles de desempeño de la prueba SIMCE escuela

Básicas urbanas, de la comuna de San Clemente.

Los datos obtenidos sobre los niveles de desempeño de la Prueba SIMCE, son extraídos desde la publicación de los resultados del año 2016 de la página web del

Los Ministerios de educación de Chile: agenciaeducación.cl arrojando la siguiente tabla de clasificación:

Puntajes y nivel de desempeño SIMCE 4° años 2016.

Escuelas	Lenguaje	Matemática	Nivel de desempeño
Arturo Prat	226	227	Inicial
San Clemente	258	264	Intermedio
Ramadilla	274	264	Intermedio
Paso Pehuenche	288	301	Avanzado

Figura 4 Clasificación nivel de desempeño SIMCE

Los estadísticos utilizados para el contraste de las variables obtenidos mediante la aplicación del cuestionario del índice de inclusión y del puntaje SIMCE de las escuelas urbanas de la comuna de San Clemente son la prueba chi cuadrado (χ^2) la cual consiste en una prueba no paramétrica que tiene por objetivo

medir la discrepancia entre una distribución observada y otra teórica, indicando en qué medida las diferencias existentes entre ambas. (Hernández et.al 2013: 78).

CAPÍTULO IV

4. Los resultados

4.1. Descripción del trabajo de campo

A través del trabajo de campo se describirá como se recogió la información, es decir, el conjunto de acciones con que se obtuvo en forma directa datos de las fuentes de información.

Para recopilar información, respecto al **Índice de Inclusión** se aplicó un cuestionario en la adaptación de su 3ª Edición, de (Tony Booth y Mel Ainscow 2005: 179) (ver anexo I), dicho cuestionario fue aplicado a los profesores que realizan clases en los cuartos básicos, a los apoderados y estudiantes de dicho curso. El cuestionario fue entregado en forma directa por el investigador a los profesores jefes de las escuelas que participan en esta investigación; para ello el investigador asistió a cada escuela, donde comunica el objetivo que tiene el estudio y se les solicita la cooperación para que los cuestionarios sean aplicados al resto de los profesores, a sus estudiantes a apoderados.

En este estudio se explora la mejora escolar, apoyándose en tres dimensiones interconectadas, las cuales son: creación de culturas inclusivas, políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas:

Dimensión A: Creando CULTURAS inclusivas

“Esta dimensión está orientada hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad. Que permite, finalmente, cada uno se sienta valorado”. “Ayuda a pensar en el hecho de que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar: el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar las familias, y sobre la forma en que se transmiten estos valores a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar”. “Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario de las prácticas educativas y, de esta forma, las mejoras que van emprendiendo los escuelas se hacen coherentes y continuas. Integrar el cambio en las culturas escolares asegura que está imbuido en las identidades de los adultos y los estudiantes y que vayan pasando a los nuevos que van llegando al centro”.

Dimensión B: Estableciendo POLÍTICAS inclusivas

“Esta dimensión pretende asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo. Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro”. “Hay que perseguir que el trabajo en los escuelas escolares llegue a todo el alumnado de la localidad, así como minimizar las presiones excluyentes” “En este contexto se considera que” “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad de su alumnado, promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad. Se debe esperar que todas las modalidades de apoyo estén reunidas dentro de un único marco que persiga asegurar la participación de todo el mundo y la mejora del centro escolar en su conjunto.

Dimensión C: Desarrollando PRÁCTICAS inclusivas

“Esta dimensión pretende poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas y establecidas en el centro”. “Las implicaciones de los valores inclusivos a la hora de estructurar los contenidos de las actividades de enseñanza y aprendizaje se plantean en la Sección denominada Construir un curriculum para todos. “En ella se une el aprendizaje con la experiencia, tanto en un plano local como global, incorporando los temas de los derechos y la sostenibilidad”. “A través de los indicadores y las preguntas de las distintas secciones se ayuda a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se puedan orquestrar con el objetivo de que respondan a la diversidad del alumnado dentro de cada centro escolar”. “Se pone de manifiesto que se considera al alumnado como aprendices activos, reflexivos y críticos y como una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje”. “Finalmente, llama la atención sobre la necesidad de que el profesorado trabaje junto, colaborativamente, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado”.

Para determinar el nivel de inclusión de las escuelas, se clasificará como “Reconocimiento de Inclusividad”, cuando la proporción de respuestas de los encuestados en un ítems en particular (pregunta de la encuesta), supera el umbral de 0.75 (75%) y como “NO reconocimiento de Inclusividad” en caso contrario.

Por otra parte los Resultados SIMCE obtenidos por las escuelas Arturo Prat, Ramadilla, San Clemente y Paso Pehuenche en los subsectores fundamentales de Lenguaje y Matemática, en el año 2016 en los cuartos básicos y publicados por el Ministerio de Educación el año 2017, promediados ambos; estos resultados nos permitirán describir si el índice de inclusión tiene alguna relación directa en la mejora de estos, puesto que hoy se tiende a pensar que a mayor inclusión educativa menores resultados académicos, reflejados en resultados de medición externas como el SIMCE.

Por otra parte, atendiendo a la clasificación entregada por el Ministerio de Educación (2016) Chileno, con respecto a los niveles de logro en la prueba estandarizada SIMCE, para Lenguaje y Matemática, dados por los siguientes criterios.

1.- Nivel Lenguaje:

- Inicial: Puntaje SIMCE Lenguaje ≤ 241
- Intermedio: $241 < \text{Puntaje SIMCE Lenguaje} \leq 280$
- Superior: Puntaje SIMCE Lenguaje > 280

2.- Nivel Matemática:

- Inicial: Puntaje SIMCE Matemática ≤ 233
- Intermedio: $233 < \text{Puntaje SIMCE Matemática} \leq 285$
- Superior: Puntaje SIMCE Matemática > 285

Para esta investigación se utilizarán los siguientes promedios de resultados SIMCE en subsectores indicados por establecimientos.

Puntajes SIMCE 4° años 2016.

Escuelas	Lenguaje	Matemática	Nivel de desempeño
Arturo Prat	226	227	Inicial
San Clemente	258	264	Intermedio
Ramadilla	274	264	Intermedio
Paso Pehuenche	288	301	Avanzado

Tabla 9 puntajes SIMCE 4º años 2016 y nivel de desempeño

4.2. Diseño de la presentación de los resultados

Para analizar los resultados, se aplica la prueba chi-cuadrado, la que nos permite comparar la distribución observada de datos, con la distribución que se espera de dos variables determinadas, en este caso, **Inclusión y puntaje SIMCE**. En primera instancia, clasificaremos como “Reconocimiento de Inclusividad”, cuando la proporción de respuestas de los encuestados en un ítems en particular (pregunta de la encuesta), supere el umbral de 0.75 (75%) y como “NO reconocimiento de Inclusividad” en caso contrario. Por otra parte, atendiendo a la clasificación entregada por el Ministerio de Educación Chilena, con respecto a los niveles de logro en la prueba estandarizada Simce, para Lenguaje y Matemática, dados por los siguientes criterios.

1. Nivel Lenguaje:

- a. Inicial: Puntaje SIMCE Lenguaje ≤ 241
- b. Intermedio: $241 < \text{Puntaje SIMCE Lenguaje} \leq 280$
- c. Superior: Puntaje SIMCE Lenguaje > 280

2. Nivel Matemática:

- a. Inicial: Puntaje SIMCE Matemática ≤ 233
- b. Intermedio: $233 < \text{Puntaje SIMCE Matemática} \leq 285$
- c. Superior: Puntaje SIMCE Matemática > 285

Se realizan seis pruebas distintas, para SIMCE lenguaje asociado a estudiantes, docentes y apoderados; SIMCE matemática asociado a estudiantes, docentes y apoderados, ingresando los datos en el programa estadístico IBM-SPSS versión 23 (recuadro de diálogo: analizar pruebas no paramétrica, chi-cuadrado).

En primer lugar se obtiene una tabla de resumen de procesamiento de caso, luego un recuento de las frecuencias de los que reconocen inclusividad y los que no lo hacen, en relación al resultado SIMCE de quienes están en nivel inicial, intermedio y superior.

El valor chi cuadrado (X^2), se establece mediante la sumatoria de la razón de la diferencia del cuadrado de la frecuencia observada y la frecuencia teórica con dicha frecuencia teórica (la que se obtiene mediante la razón entre los totales de cada frecuencia observada y el total de los datos de la muestra):

$$X^2 = \sum \frac{(f - ft)^2}{ft}$$

De esta forma obtenemos el **valor chi cuadrado calculado** y lo comparamos con el **valor chi cuadrado de tabla**, el que se obtiene con los grados de libertad (producto de la diferencia del número de filas y 1 con la diferencia del

número de columnas y 2) y el valor P asociado (nivel de significancia más pequeño que conduce al rechazo de la hipótesis nula.

Si el valor chi cuadrado calculado es mayor que el valor de tabla, rechazamos la hipótesis nula (H_0) y se aprueba la hipótesis alternativa (H_1). Si el valor chi cuadrado es menor que el de tabla, rechazamos la hipótesis alternativa (H_1) y se aprueba la hipótesis nula (H_0).

En la presente investigación el valor calculado es mayor que el valor de la tabla, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se aprueba la hipótesis alternativa.

4.2.1. Percepción encuestado por establecimiento dimensión - encuestado

Se analizan las percepciones de los encuestados con respecto al nivel de inclusividad que ellos acusan en cada una de las tres dimensiones.

Las dimensiones estudiadas son:

Dimensión A: Creando CULTURAS inclusivas

Dimensión B: Estableciendo POLÍTICAS inclusivas

Dimensión C: Desarrollando PRÁCTICAS inclusivas

La distribución es la siguiente:

Inclusiva	Colegio				Total
	ARTURO PRAT	P. PEHUENCHE	RAMADILLAS	SAN CLEMENTE	
+ No reconoce inclusividad	7	3	4	4	18
Reconoce Inclusividad	3	7	6	6	22
Total	10	10	10	10	40

Tabla 10 contingencia inclusiva escuelas

Encuestado	Dimensió n A	Dimensió n B	Dimensió n C	Total
Estudiantes	10	3	10	23
Apoderados	15	25	16	56
Docentes	21	22	27	70

Tabla 11 dimensiones y tipo de encuestados

A. Estudiantes: Dimensión A

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inclusiva * Colegio	40	100.0%	0	0.0%	40	100.0%

Tabla 12 de contingencia inclusiva resumen; Estudiantes

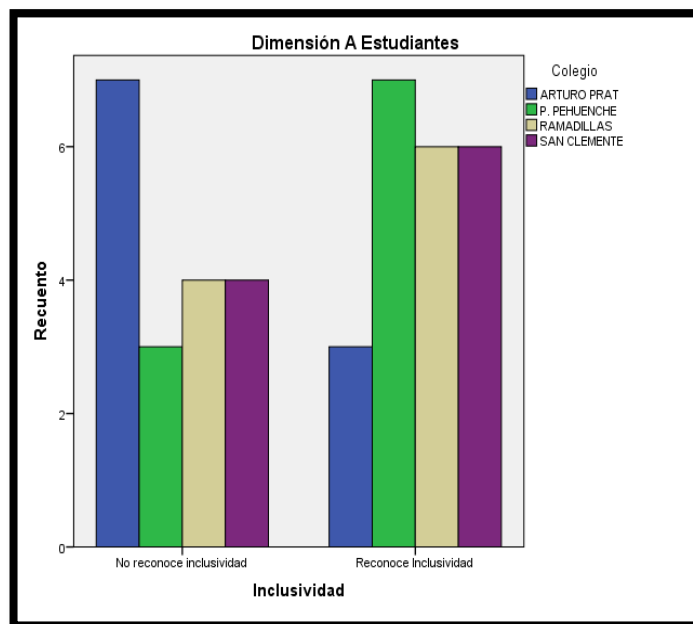


Figura 5 gráficos percepción estudiantes dimensión A

B. Estudiantes: Dimensión B
Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inclusiva * Colegio	12	100.0 %	0	0.0%	12	100.0 %

Tabla 13 procesamiento de casos estudiantes en dimensión B

Tabla de contingencia Inclusiva * Colegio

Recuento	Colegio					Total
	ARTURO PRAT	PEHUENCHE	P. S.	RAMADILLA	SAN CLEMENTE	
No reconoce Inclusividad	3	2	1	2	8	
Reconoce Inclusividad	0	1	2	1	4	
Total	3	3	3	3	12	

Tabla 14 de contingencia inclusiva dimensión B estudiantes

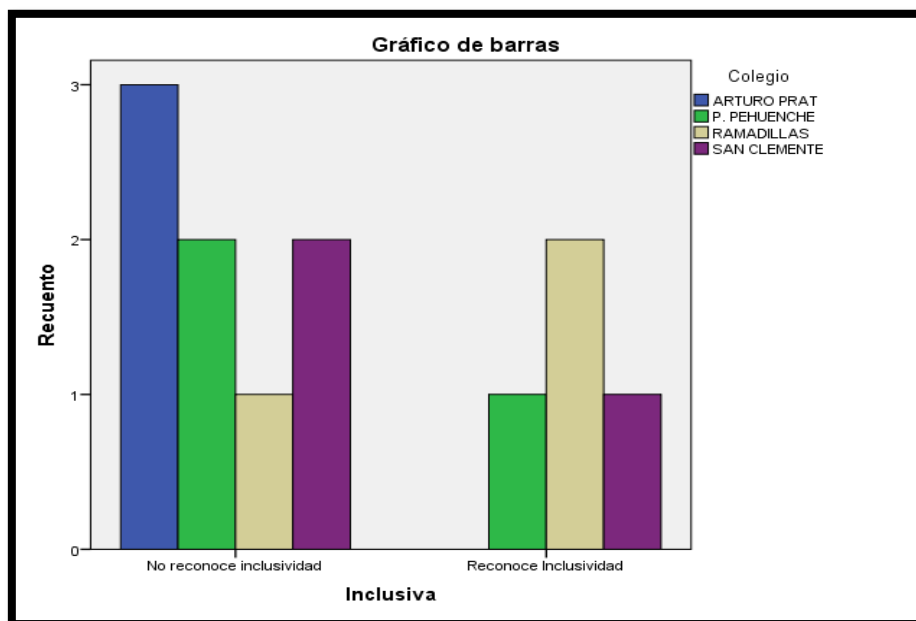


Figura 6 gráficos percepción estudiantes dimensión B Estudiantes

C. Estudiantes: Dimensión C

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inclusiva * Colegio	40	100.0 %	0	0.0%	40	100.0 %

Tabla 15 procesamiento de estudiante dimensión C

Tabla de contingencia Inclusiva * Colegio

Recuento	Colegio				Total
	ARTURO PRAT	PEHUENC	P. LAS	RAMADIL CLEMENTE	
No reconoce inclusividad	8	3	3	2	16
Reconoce Inclusividad	2	7	7	8	24
Total	10	10	10	10	40

Tabla 16 de contingencia inclusiva dimensión C Estudiantes

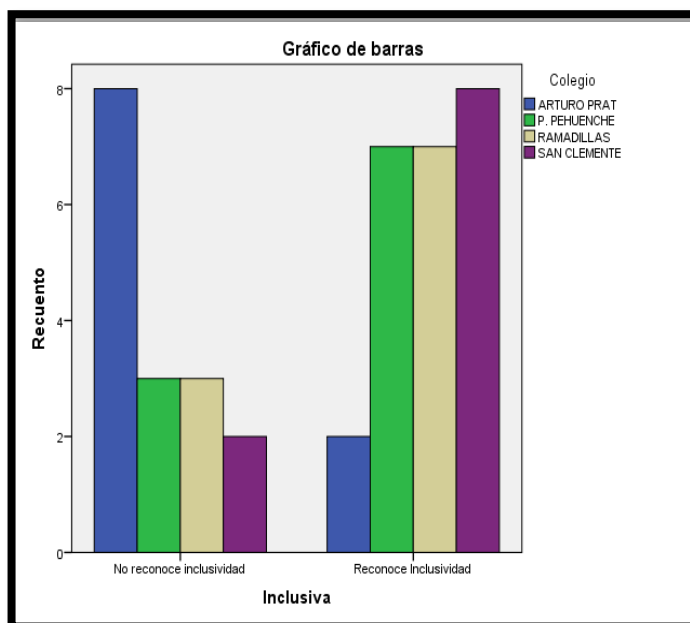


Figura 7 gráficos percepción estudiantes dimensión C Estudiantes

D. Apoderado: Dimensión A

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inclusiva * Colegio	60	100%	0	0.0%	60	100%

Tabla 17 Procesamiento de apoderados dimensión A

Tabla de contingencia Inclusiva * Colegio

Recuento	Colegio				Total
	ARTURO PRAT	PEHUENCHE	P. RAMADILLAS	SAN CLEMENT	
No reconoce inclusividad	7	3	12	15	47
Reconoce Inclusividad	8	2	3	0	13
Total	15	15	15	15	60

Tabla 18 de contingencia inclusiva dimensión A Apoderados

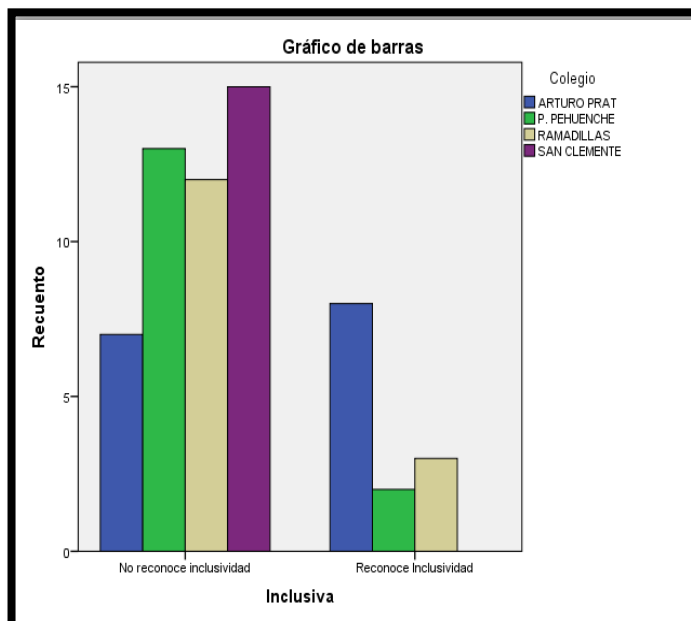


Figura 8 gráficos percepción estudiantes dimensión A Apoderados

E. Apoderado: Dimensión B

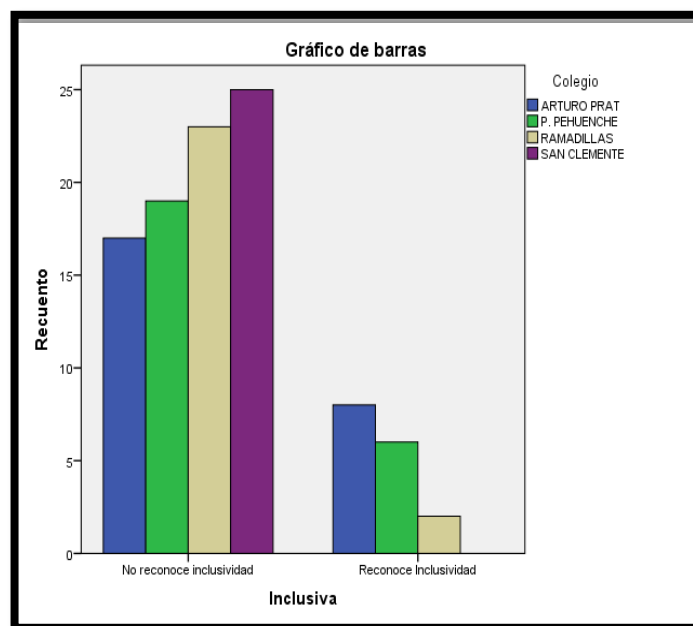
Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inclusiva * Colegio	100	100%	0	0.0%	100	100%

Tabla 19 resumen información apoderados, dimensión

TABLA DE CONTINGENCIA COLEGIOS

	Colegio				Total
	O PRAT	ARTUR	P. PEHUENCHE	RAMADILLAS CLEMENTE SAN	
No reconoce inclusividad	17	19	23	25	84
Reconoce Inclusividad	8	6	2	0	16
Total	25	25	25	25	100

Tabla 20 de contingencia inclusiva dimensión B Apoderados*Figura 9 gráficos percepción estudiantes dimensión B Apoderados*

F. Apoderado: Dimensión C

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inclusiva * Colegio	64	100%	0	0.0%	64	100%

Tabla 21 resumen apoderados dimensión C

Tabla de contingencia Inclusiva * Colegio

Recuento	Colegio				Total
	ARTURO PRAT	PEHUENCHE	P.	RAMADILLAS	
No reconoce inclusividad	8	13	15	16	52
Reconoce Inclusividad	8	3	1	0	12
Total	16	16	16	16	64

Tabla 22 contingencia inclusiva dimensión C Apoderados

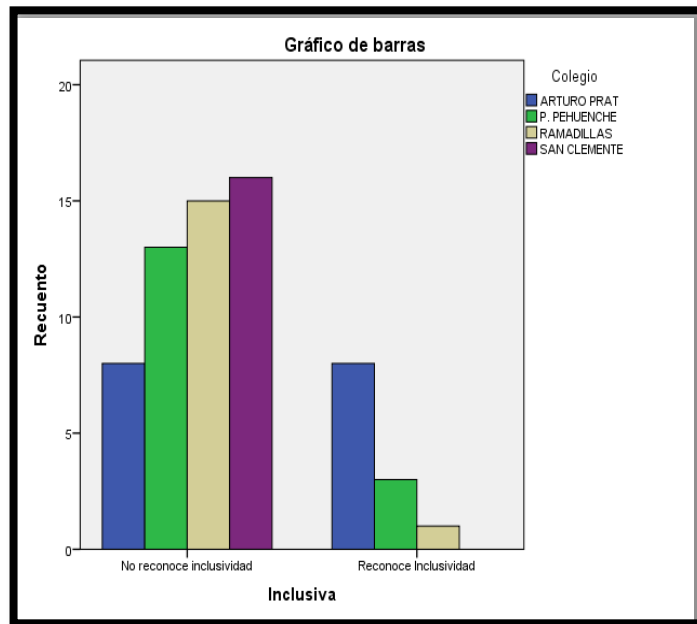


Figura 10 gráficos percepción estudiantes dimensión B Apoderados

G. Docente: Dimensión A

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inclusiva	84	100%	0	0.0%	84	100%
* Colegio						

Tabla N° 24 resumen docente dimensión A

TABLA CONTINGENCIA INCLUSIVA COLEGIO

	Colegio				Total
	PRAT	ARTURO	P. PEHUENCHE	SAN CLEMENTE RAMADILLAS	
No reconoce inclusividad	3	5	7	12	27
Reconoce Inclusividad	18	16	14	9	57
Total	21	21	21	21	84

Tabla 23 de contingencia inclusiva dimensión A Docentes

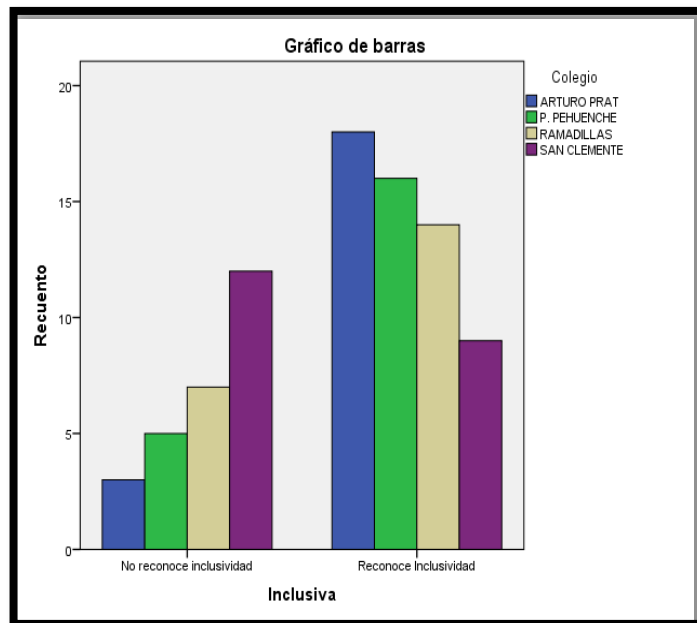


Figura 11 gráficos percepción estudiantes dimensión A Docentes

H. Docente: Dimensión B

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Total	Válidos		Perdidos		Total
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	
Inclusiva * Colegio	88	100%	0	0.0%	88	100%

Tabla 24 de contingencia inclusiva dimensión B Docentes

TABLA DE CONTINGENCIA INCLUSIVA COLEGIO

	Colegio				Total
	PRAT	ARTURO	P. PEHUENCHE	RAMADILLAS	
No reconoce inclusividad	3	7	9	15	34
Reconoce Inclusividad	19	15	13	13	54
Total	22	22	22	22	88

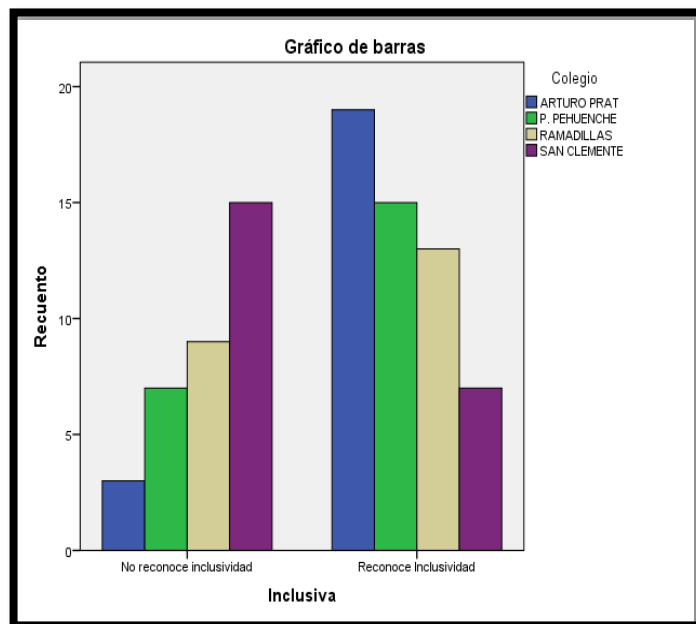


Figura 12 gráficos percepción estudiantes dimensión B Docentes

I. Docente: Dimensión C

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inclusiva						
* Colegio	108	100%	0	0.0%	108	100%

Tabla 26 procesamiento casos docente, dimensión cultura

Tabla de contingencia Inclusiva * Colegio

Recuento	Colegio					Total
	O PRAT	ARTUR	PEHUENC	P. LLAS	RAMADI CLEMEN SAN	
No reconoce inclusividad	4	6	13	11	34	
Reconoce Inclusividad	23	21	14	16	74	
Total	27	27	27	27	108	

Tabla 27 de contingencia inclusiva dimensión C Docentes

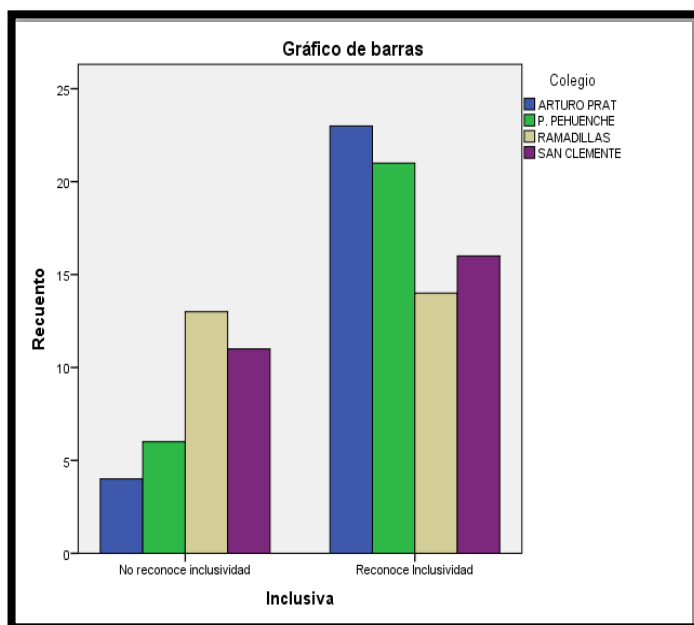


Figura 13 gráficos percepción estudiantes dimensión C Docentes

J. Relación entre variables “Tipo Encuestado” vs “Percepción de Inclusión”. Se observa una dependencia entre estas variables, observando que los apoderados son mayoritariamente críticos con respecto a las acciones de inclusión realizadas por las Unidades Educativas.

Tabla de contingencia Responde * Inclusiva

Recuento		Inclusiva		Total
		No reconoce inclusividad	Reconoce Inclusividad	
Responde	ALUMNO	42	50	92
	APODERADO	183	41	224
	PROFESOR	95	185	280
Total		320	276	596

Tabla 28 Reconocimiento de inclusividad

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson Razón	117.032 ^a	2	.000
de verosimilitudes	124.191	2	.000
N de casos válidos	596		

0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 42.60.

Tabla 29 Reconocimiento de inclusividad

El valor p en rojo es 0, por lo que se rechaza la hipótesis nula de independencia de estas dos variables. Esto indica que estas variables están relacionadas.

El grupo docente es el que más valora las acciones de inclusión realizadas por las Unidades Educativas.

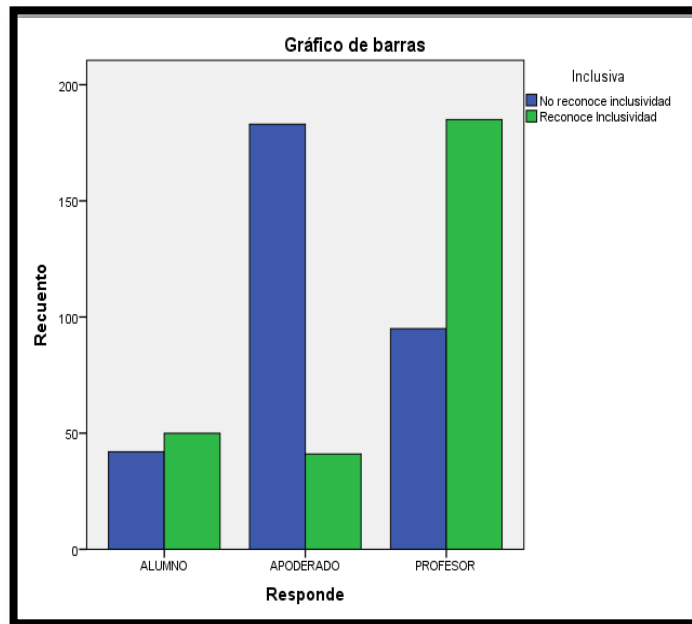


Figura 14 gráficos resumen por estamento percepción de inclusividad

K. Relación entre variables “Tipo Encuestado” vs “Percepción de Inclusión” por establecimiento.

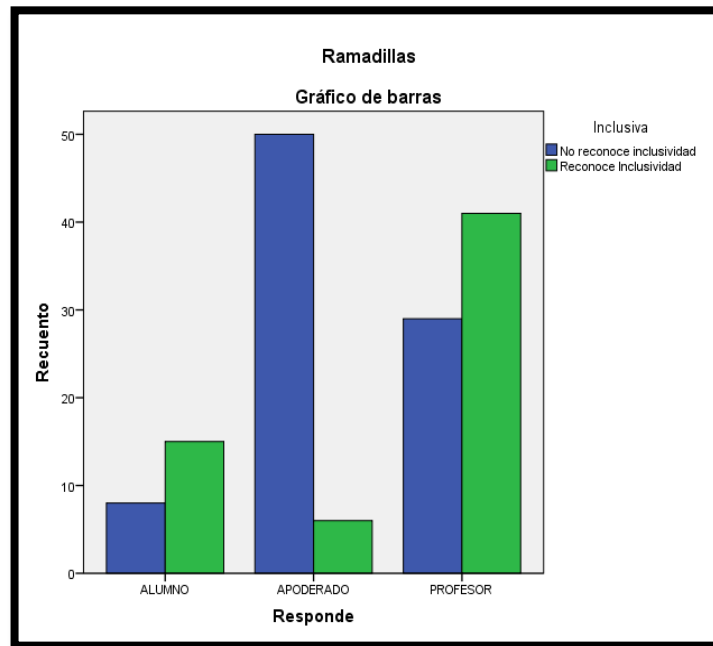


Figura 15 gráficos resumen por estamento percepción de inclusividad escuela Ramadilla

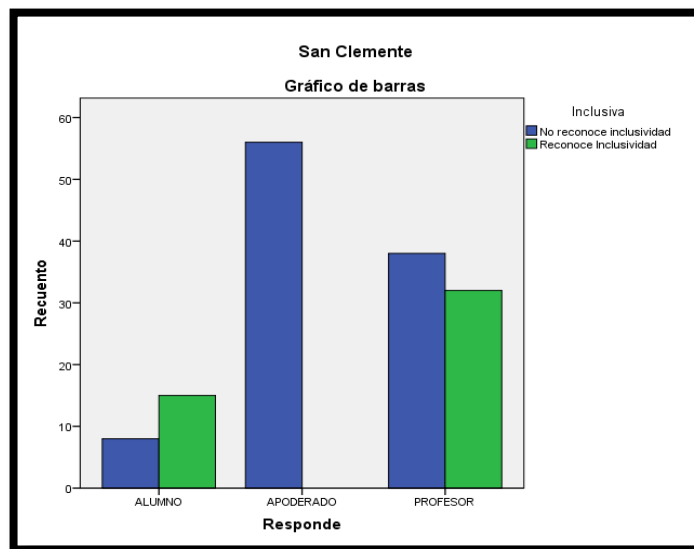


Figura 16 gráficos resumen por estamento percepción de inclusividad Esc. San Clemente

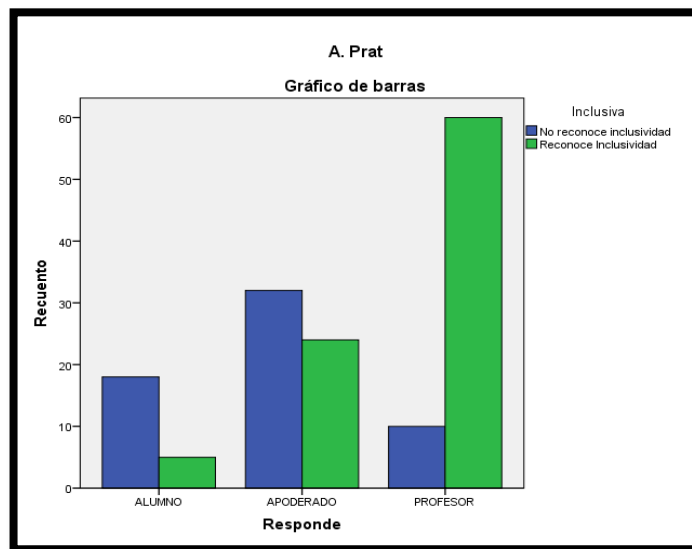


Figura 17 gráficos resumen por estamento percepción de inclusividad Esc. A. Prat

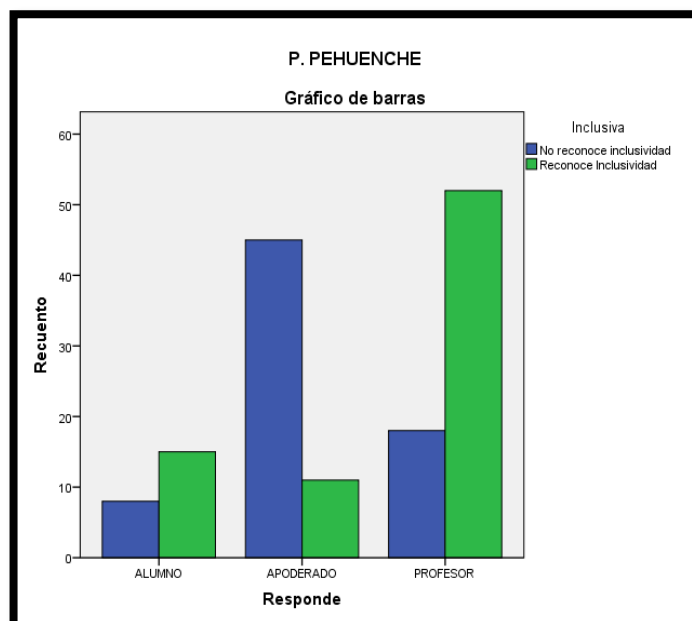


Figura 18 gráficos resumen por estamento percepción de inclusividad Esc. Pehuénche

4.3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y PRUEBA ESTADÍSTICA


Síntesis: En el presente estudio, se da sustento estadístico a la tesis de que el “Índice de Inclusión, está relacionado con el Puntaje SIMCE de las Unidades Educativas urbanas de la Comuna de San Clemente”.

Para ello, se tomó una muestra de cuatro establecimientos representativos de esta comuna, se aplicaron instrumentos a Estudiantes, Apoderados y Profesores para recoger la percepción de la Inclusión implementada por la Unidad Educativa. Cada uno de estos instrumentos, contenía preguntas agrupadas en tres dimensiones, relacionadas a las categorías de Cultura, Política y Prácticas Inclusivas.

Se realiza una prueba Chi cuadrado que corresponde a es una distribución de probabilidad continua con un parámetro determinado que representa los grados de libertad de la variable aleatoria, de esta forma se determinará si la s variables Índice de Inclusión y Puntaje SIMCE están relacionadas.

Lo anterior para apoyar la tesis enunciada a continuación:

Objetivo General:

 Analizar el índice de inclusión escolar con al puntaje SIMCE de 4° año básico del año 2016, en las escuelas básicas municipales urbanas de la comuna de San Clemente, Provincia de Talca.

Se obtiene mediante la prueba estadística de independencia (dependencia) de variable, prueba Chi-Cuadrado, resultados que corroboran el enunciado anterior.

PALABRAS CLAVES: Índice de Inclusión, Dimensión de Inclusión, Puntaje SIMCE, Prueba Chi-Cuadrado.

Distribución de la Muestra: Se aplican encuestas a Estudiantes, Apoderados y Profesores de cuatro establecimientos distribuidos de la siguiente manera.

Unidad Educativa	Estudiantes	Apoderados	Profesores
Escuela Ramadillas	37	37	10
Escuela San Clemente	47	47	10
Escuela Arturo Prat	16	16	5
Escuela Paso Internacional Pehuenche	53	53	15
Totales	153	153	40

Tabla 30 distribución de muestra

La distribución de preguntas por dimensión son las siguientes.

Encuestado	Estudiante	Apoderado	Profesor
Dimensión A	10	15	21
Dimensión B	3	25	22
Dimensión C	10	16	27
Totales	23	56	70

Tabla 31 distribución de preguntas por dimensión

Índice de Inclusión: La Unesco ha propuesto una serie de guías para la construcción del Índice de Inclusión (II) pero no propone una fórmula precisa para su medición.

Por otra parte, y dado que para los instrumentos aplicados en este estudio la proporción de respuestas “De acuerdo” frente a las respuestas “En desacuerdo” son estadísticamente significativas en favor de las primeras, para los grupos de Estudiantes, Apoderados y Profesores, como se observa en los siguientes cuadros, en que se compara la hipótesis nula de que la proporción de respuestas “De Acuerdo” es igual a la proporción de respuestas “En Desacuerdo”, frente a la hipótesis alternativa de que son distintas. En todos ellos, el intervalo de confianza al nivel de confianza del 95% no contiene al cero, por lo que se puede afirmar con un nivel de confianza del 95%, que la proporción de respuestas “De Acuerdo” es superior a la proporción de respuestas “En desacuerdo”.

Atendiendo sólo a estos antecedentes, todos los encuestados perciben a su respectiva Unidad Educativa como Inclusiva, lo que no permite realizar una discriminación entre más o menos inclusiva.

En el presente trabajo, clasificaremos como “Reconocimiento de Inclusividad”, cuando la proporción de respuestas de los encuestados en un ítem en particular (pregunta de la encuesta), supera el umbral de 0.75 (75%) y como “NO reconocimiento de Inclusividad” en caso contrario.

4.4. Pruebas estadísticas

Estudiantes:

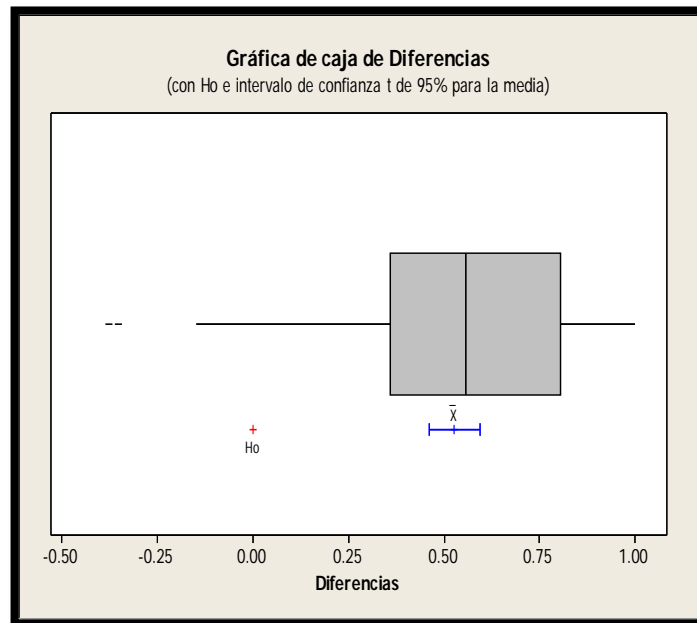


Figura 19 gráfico rechaza hipótesis nula en los estudiantes

Intervalo de Confianza y Prueba T muestras pareadas: Proporción de Acuerdo vs Proporción Desacuerdo

T pareada para ppacuerdo - ppDesacuerdo

	N	Media	Desv.Est.	Error estándar de la media
ppacuerdo	92	0.7637	0.1616	0.0168
ppDesacuerdo	92	0.2363	0.1616	0.0168
Diferencia	92	0.5275	0.3231	0.0337

IC de 95% para la diferencia media:: **(0.4606, 0.5944)**

Prueba t de diferencia media = 0 (vs. no = 0): Valor T = 15.66

Valor P = 0.000

Apoderados:

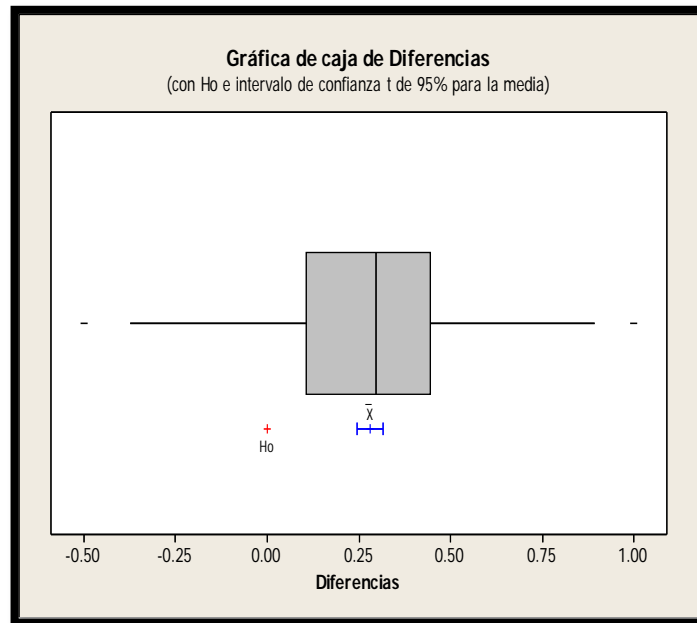


Figura 20 gráfico que rechaza hipótesis nula en apoderados

Intervalo Confianza y Prueba T pareadas: Proporción de acuerdo vs Proporción Desacuerdo

T pareada para ppacuerdo - ppDesacuerdo

	N	Media	Desv.Est.	Error estándar de la media
ppacuerdo	224	0.64075	0.13623	0.00910
ppDesacuerdo	224	0.35925	0.13623	0.00910
Diferencia	224	0.2815	0.2725	0.0182

IC de 95% para la diferencia media:: **(0.2456, 0.3174)**

Prueba t de diferencia media = 0 (vs. no = 0): Valor T = 15.46

Valor P = 0.000

Profesores:

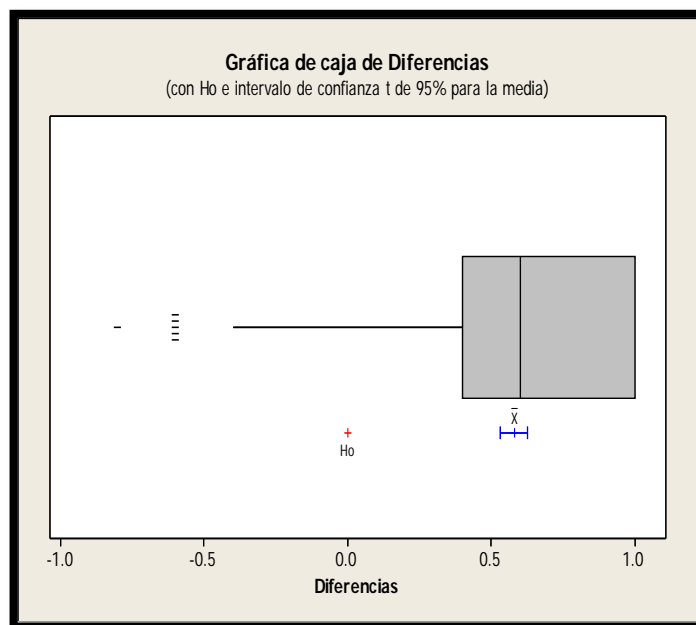


Figura 21 gráfico rechaza hipótesis nula en profesores

Intervalo Confianza y Prueba T pareadas: Proporción de acuerdo vs Proporción desacuerdo

T pareada para ppacuerdo - ppDesacuerdo

	N	Media	Desv.Est.	Error estándar de la media
ppacuerdo	280	0.7901	0.2017	0.0121
ppDesacuerdo	280	0.2099	0.2017	0.0121
Diferencia	280	0.5802	0.4035	0.024

IC de 95% para la diferencia media:: **(0.5328, 0.6277)**

Prueba t de diferencia media = 0 (vs. no = 0): Valor T = 24.07

Valor P = 0.000

Por otra parte, atendiendo a la clasificación entregada por el Ministerio de Educación Chilena, con respecto a los niveles de logro en la prueba estandarizada SIMCE, para Lenguaje y Matemática, dados por los siguientes criterios:

Nivel inicial

Nivel intermedio

Nivel avanzado

Prueba Chi Cuadrado: Realizaremos un contraste de hipótesis para determinar si las variables Índice de Inclusión y puntaje SIMCE son independientes o están relacionadas.

Cómo esta prueba se aplica a variables cualitativas, previamente discretizamos las variables “Proporción de Acuerdo” con el criterio indicado anteriormente, es decir:

Reconoce inclusividad = 1	No reconoce inclusividad = 0
Proporción de acuerdo ≥ 0.75	Proporción En desacuerdo < 0.75

Tabla 32 porcentaje que reconoce inclusividad

También se discretizan las variables Puntaje SIMCE 2016 de Lenguaje y Matemática de acuerdo a los criterios:

NIVEL LENGUAJE		
Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Menos de 241 puntos	Entre 241 y 280 puntos	Más de 280 puntos
NIVEL MATEMÁTICA		
Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Menos de 233 puntos	Entre 233 y 285 puntos	Más de 285 puntos

Tabla 33 niveles inicial, intermedio, avanzado SIMCE

Formalmente, la prueba estadística Chi Cuadrado la podemos enunciar como sigue:

H₀: Las variables “Reconocimiento de Inclusividad” y “Nivel Puntaje SIMCE” son independientes

H₁: Las variables “Reconocimiento de Inclusividad” y “Nivel Puntaje SIMCE” están relacionadas.

Nivel de significancia: 5%

1. Resultados grupo SIMCE Lenguaje – Estudiantes

**Tabla de contingencia Inclusiva * Clasificación
SIMCE Lenguaje**

Recuento

	Clasificación Simce Lenguaje			Total
	Inicial	Intermedio	Superior	
No reconoce inclusividad	18	16	8	42
Reconoce Inclusividad	5	30	15	50
Total	23	46	23	92

Tabla 34 de contingencia inclusiva lenguaje

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.143 ^a	2	.001
Razón de verosimilitudes	13.597	2	.001
Asociación lineal por lineal	8.667	1	.003
N de casos válidos	92		

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10.50.

Tabla 35 prueba de chi-cuadrado

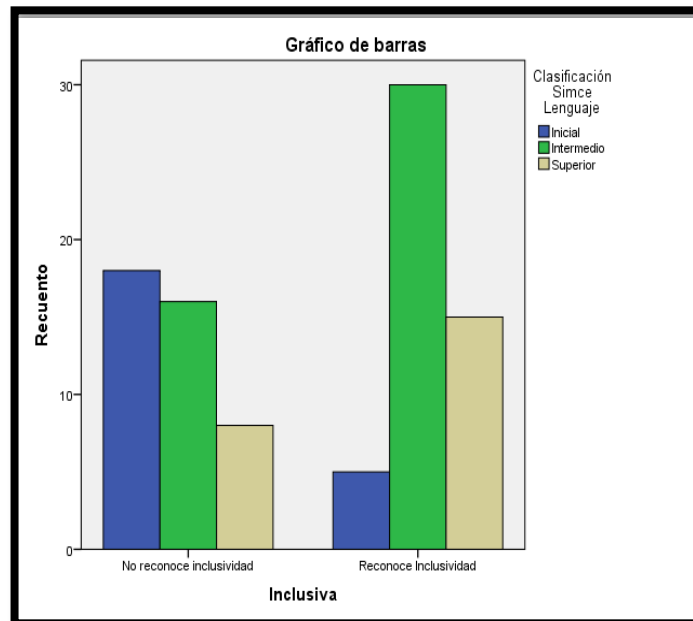


Figura 22 gráficos Lenguaje y niveles de desempeño SIMCE

El valor p asociado a esta prueba es de 0.001 por lo que al nivel de significancia de 0.05 rechazamos la hipótesis nula de independencia de variables.

Resultados grupo SIMCE Lenguaje – Apoderados

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Total	Válidos		Perdidos		Total
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	
Inclusiva * Clasificación SIMCE Lenguaje	224	100%	0	0.0%	224	100%

Tabla 36 resumen procesamiento de datos

**Tabla de contingencia Inclusiva * Clasificación
SIMCE Lenguaje**

Recuento

		Clasificación SIMCE Lenguaje			Total
		Inicial	0	Intermedi	
Inclusiva	No reconoce inclusividad	32	106	45	183
	Reconoce Inclusividad	24	6	11	41
Total		56	112	56	224

Tabla 37 Clasificación SIMCE Lenguaje

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. ca asintóti
Chi-cuadrado de Pearson	35.199 ^a	2	.000
Razón de verosimilitudes	34.467	2	.000
Asociación lineal por lineal	10.046	1	.002
N de casos válidos	224		

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10.25.

Tabla 38 Tabla 38 Pruebas de chi-cuadrado

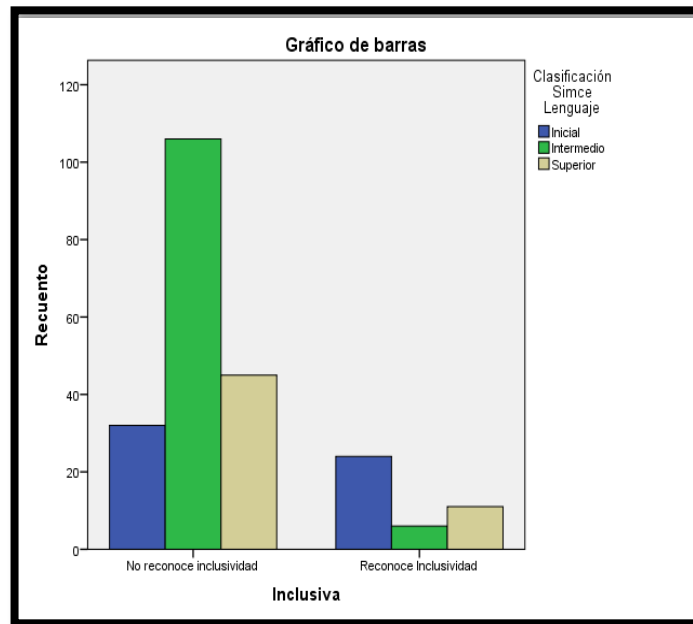


Figura 23 gráficos Clasificación SIMCE lenguaje

El valor p asociado a esta prueba es de 0.000 por lo que al nivel de significancia de 0.05 rechazamos la hipótesis nula de independencia de variables.

2. Resultados grupo SIMCE Lenguaje – Profesores

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inclusiva * Clasificación SIMCE Lenguaje	280	100%	0	0.0%	280	100%

Tabla 39 Resumen del procesamiento de los casos Docentes

Tabla de contingencia Inclusiva *
Clasificación SIMCE Lenguaje

Recuento

	Clasificación SIMCE Lenguaje			Total
	Inicial	0 Intermedi	Superior	
No reconoce inclusividad	10	67	18	95
Inclusiva Reconoce Inclusividad	60	73	52	85
Total	70	140	70	80

Tabla 40 Tabla de contingencia Inclusiva * Clasificación SIMCE Lenguaje

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	ic(bilat gl	Sig. asintót
Chi-cuadrado de Pearson	26.271 ^a	2	.000
Razón de verosimilitudes	27.667	2	.000
Asociación lineal por lineal	2.032	1	.154
N de casos válidos	280		

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 23.75.

Tabla 41 Pruebas de chi-cuadrado

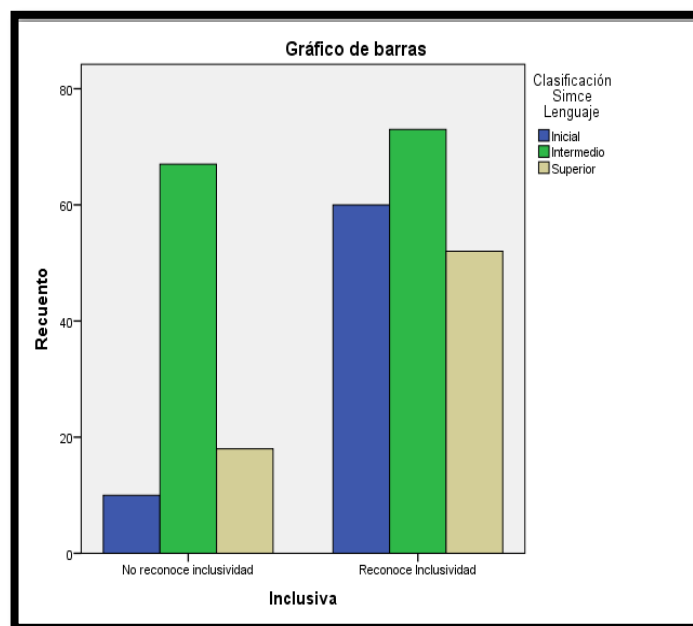


Figura 24 gráficos clasificación SIMCE Lenguaje

El valor p asociado a esta prueba es de 0.000 por lo que al nivel de significancia de 0.05 rechazamos la hipótesis nula de independencia de variables.

Resultados grupo SIMCE Matemática – Estudiantes

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
		Válidos		Perdidos		Total
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inclusiva * Clasificación SIMCE Matemática	92	100%	0	0.0%	92	100%

Tabla 42 Resumen del procesamiento de los casos matemáticas

Tabla de contingencia Inclusiva *
Clasificación SIMCE Matemática

Recuento

	Clasificación SIMCE Matemática			Total
	Inicial	Intermedio	Superior	
No reconoce inclusividad	18	16	8	42
Reconoce Inclusividad	5	30	15	50
Total	23	46	23	92

Tabla 43 Tabla de contingencia Inclusiva clasificación SIMCE Matemática

Tabla 44 Pruebas de chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.143 ^a	2	.001
Razón de verosimilitudes	13.597	2	.001
Asociación lineal por lineal	8.667	1	.003
N de casos válidos	92		

- a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10.50.

Tabla 45 Pruebas de chi-cuadrado

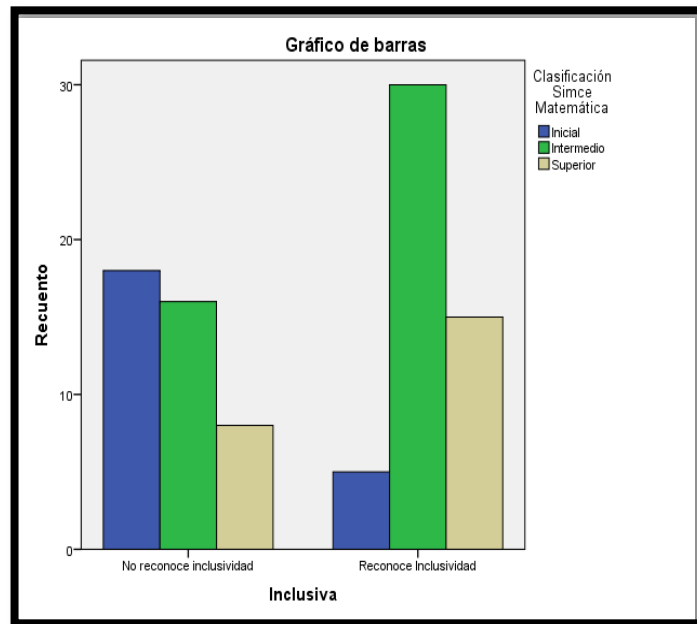


Figura 25 gráficos clasificación SIMCE matemática

El valor p asociado a esta prueba es de 0.001 por lo que al nivel de significancia de 0.05 rechazamos la hipótesis nula de independencia de variables.

3. Resultados grupo SIMCE Matemática – Apoderados

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inclusiva * Clasificación SIMCE Matemática	224	100.0 %	0	0.0%	224	100.0 %

Tabla 46 Resultados grupo SIMCE Matemática – Apoderados

Tabla de contingencia Inclusiva *

Clasificación SIMCE Matemática

Recuento

	Clasificación SIMCE Matemática			Total
	Inicial	Intermedio	Superior	
No reconoce inclusividad	32	106	45	183
Reconoce Inclusividad	24	6	11	41
Total	56	112	56	224

Tabla 47 de contingencia Inclusiva clasificación SIMCE Matemática

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35.199 ^a	2	.000
Razón de verosimilitudes	34.467	2	.000
Asociación lineal por lineal	10.046	1	.002
N de casos válidos	224		

Tabla 48 Pruebas de chi-cuadrado

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10.25.

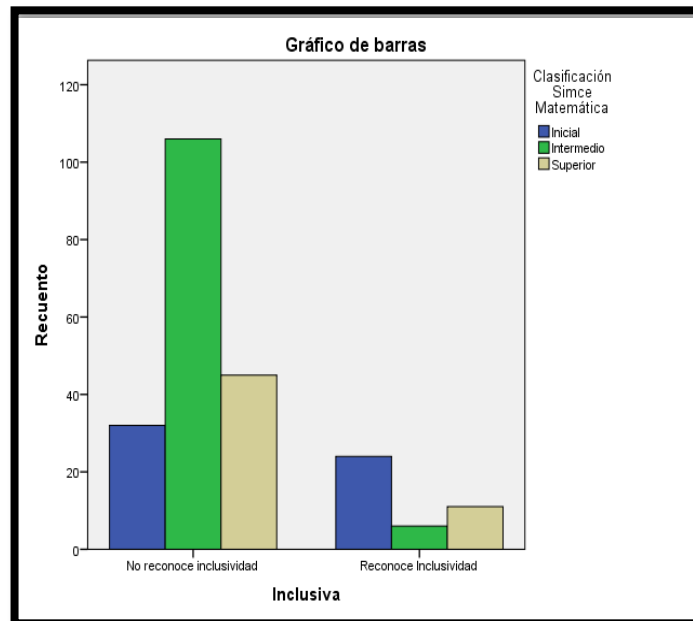


Figura 26 gráficos Clasificación SIMCE Matemática

El valor p asociado a esta prueba es de 0.000 por lo que al nivel de significancia de 0.05 rechazamos la hipótesis nula de independencia de variables.

Resultados grupo SIMCE Matemática – Profesores

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inclusiva * Clasificación SIMCE Matemática	280	100.0 %	0	0.0%	280	100.0 %

Tabla 49 Resumen del procesamiento de los casos

**Tabla de contingencia Inclusiva * Clasificación
SIMCE Matemática**

Recuento

	Clasificación SIMCE Matemática			Total	
	Inicial	0	Intermedi		Superior
	No reconoce inclusividad	10	67		18
Inclusiva Reconoce Inclusividad	60	73	52	185	
Total	70	140	70	280	

Tabla 50 Tabla de contingencia Inclusiva clasificación SIMCE Matemática

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl (bilateral)	Sig. asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	26.271 ^a	2	.000
Razón de verosimilitudes	27.667	2	.000
Asociación lineal por lineal	2.032	1	.154
N de casos válidos	280		

Tabla 51 Pruebas de chi-cuadrado

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 23.75.

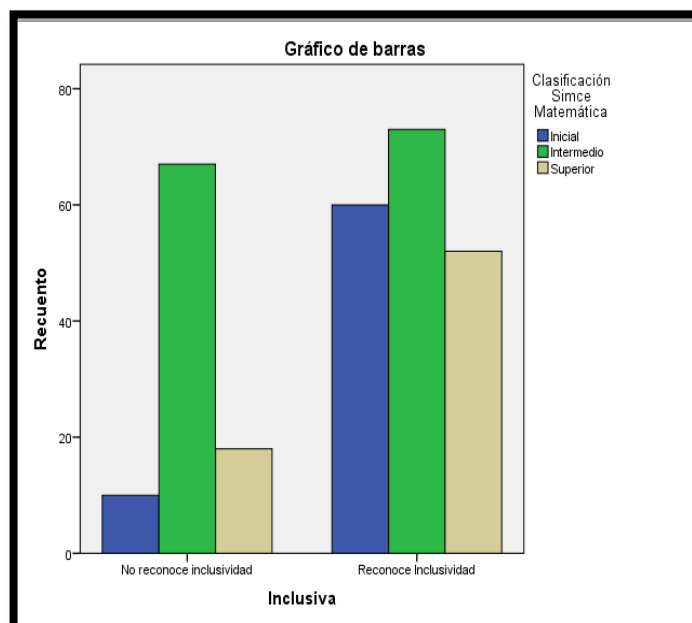


Figura 27 gráficos clasificación SIMCE matemática

El valor p asociado a esta prueba es de 0.000 por lo que al nivel de significancia de 0.05 rechazamos la hipótesis nula de independencia de variables.

4.5. Comprobación de hipótesis

Según los resultados obtenidos para cada uno de los casos asociados al SIMCE de lenguaje y matemática respecto al reconocimiento de inclusividad con Estudiantes, apoderados y profesores; se rechaza H_0 que corresponde a las variables “Reconocimiento de Inclusividad” y “Nivel Puntaje Simce” las cuales son independientes; y se aprueba H_1 que corresponde a la relación de las variables “Reconocimiento de Inclusividad” y “Nivel Puntaje Simce”. Por lo tanto, se observa que la clasificación en el desempeño Simce tanto en lenguaje como en matemática es una variable relacionada estadísticamente con la percepción de inclusión manifestada por los grupos de Estudiantes, Apoderados y Profesores, percepción que está relacionada con el Índice de Inclusión del Establecimiento Educativo tal y como se postulaba en la tesis de este informe.

CAPÍTULO V

5. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

Las conclusiones de esta tesis doctoral responden a los objetivos que motivaron esta investigación y recogen conocimiento de variados autores y reflexiones que surgen a través del desarrollo de esta investigación. El carácter dinámico y transformador de la investigación educativa permite entregar una variedad de sugerencias para mejorar el nivel de inclusión de nuestras unidades educativas y como estas influyen en mayor o menor medida al mejoramiento de los niveles de desempeño en los resultados SIMCE.

Estas conclusiones les permitirán a las unidades educativas en estudio conocer y reflexionar sobre sus limitaciones y de cómo poder mejorar los niveles de inclusión escolar; para que de esta forma cada establecimiento pueda planificar líneas futuras de mejora.

Esta tesis de investigación, se planteó como gran objetivo general “Determinar la relación existente entre el resultado del índice de inclusión escolar y el puntaje SIMCE de los cuartos años básicos del año 2016 en las escuelas municipales urbanas de la comuna de San Clemente, provincia Talca. Para dar respuesta a éste gran objetivo se plantearon 4 objetivos específicos, los cuales son:

- ✓ Conocer el resultado del cuestionario Índice de Inclusión en cuanto a cultura, política y prácticas inclusivas de las escuelas urbanas de la Comuna de San Clemente, Provincia de Talca.
- ✓ Conocer el resultado de la prueba SIMCE de lenguaje y matemática de las escuelas urbanas de la Comuna de San Clemente Provincia de Talca.
- ✓ Describir la relación del resultado del cuestionario Índice de Inclusión en cuanto a cultura, políticas y prácticas inclusivas con el resultado de la prueba SIMCE de lenguaje y matemática de las escuelas urbanas de la Comuna de San Clemente Provincia de Talca.
- ✓ Correlacionar los resultados del índice de inclusión escolar y el puntaje SIMCE del año 2016 de los cuartos años básicos de las escuelas urbanas de la comuna de San Clemente provincia Talca.

Sobre los procesos desarrollados y los resultados obtenidos podemos comentar que el resultado del índice de inclusión se obtuvo a través de la aplicación de cuestionarios a distintos estamentos de las comunidades educativas (estudiantes, apoderados, docentes). Estos cuestionarios constan de tres dimensiones relacionadas: cultura, política y prácticas inclusivas, de los cuales se apuntan a preguntas relacionadas a: construcción de la comunidad escolar, valores inclusivos, desarrollo de un centro escolar inclusivo, apoyo a la diversidad, construcción de curriculum para todos, entre otros. Una vez obtenidos los resultados se concentraron todos los cuestionarios aplicados a los distintos estamentos, clasificándolos por dimensión, vale decir, se sumaron todas las encuestas relacionadas a cultura, a política y a prácticas.

Los resultados permitieron determinar el nivel de inclusividad de los establecimientos de manera global, razón por la cual se hizo meritorio establecer dos nuevos indicadores que permitieran una diferenciación respecto a lo alcanzado por cada uno de los establecimientos. Estos nuevos indicadores se denominaron: “Reconocimiento de Inclusividad” y “NO reconocimiento de Inclusividad”. Para lo anterior se determinó un rango de porcentaje de aceptación respecto a las preguntas aplicadas, si este porcentaje supera el umbral de 75%(0,75) se considera un

parámetro aceptable respecto al Índice de Inclusión, por el contrario si este es inferior, se determina este parámetro como no logrado respecto al índice de inclusión establecido.

Con respecto al primer objetivo de esta investigación podemos concluir que las escuelas urbanas de la comuna de San Clemente superaron el umbral del 75% según resultados obtenidos respecto al reconocimiento de inclusión educativa, evidenciándose en situaciones cotidianas del quehacer educativo, tales como:

a) **Cultura inclusiva**, significa que en nuestros establecimientos:

- ❖ Todos los que llegan son bienvenidos
- ❖ Un equipo educativo cooperados.
- ❖ Ayuda mutua entre estudiantes.
- ❖ Respeto mutuo entre estudiantes y profesionales.
- ❖ El equipo y familia colaboran
- ❖ El equipo educativo y otros miembros de la escuela colaboran
- ❖ El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.
- ❖ El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.
- ❖ Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.
- ❖ La comunidad y el centro escolar se colaboran
- ❖ El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.

b) **Políticas Inclusiva**, en esta dimensión se desarrolla los escuelas escolares para todos:

- ❖ El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.
- ❖ El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.
- ❖ Los nombramientos y los ascensos son justos.

- ❖ La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.
 - ❖ Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.
 - ❖ El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.
 - ❖ Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.
 - ❖ Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
 - ❖ Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.
 - ❖ El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.
 - ❖ Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.
 - ❖ El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua.
 - ❖ El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.
- c) **Prácticas Inclusiva**, esta dimensión pretende desarrollar un currículum para todos los estudiantes a través de:
- ❖ Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
 - ❖ Los estudiantes investigan la importancia del agua.
 - ❖ Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
 - ❖ Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
 - ❖ Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.

- ❖ Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
- ❖ Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
- ❖ Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.
- ❖ Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
- ❖ Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
- ❖ Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
- ❖ Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
- ❖ Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza. (Ainscow & Booth, 2015: 18)

En resumen, en estas tres dimensiones, los apoderados, estudiantes y profesores reconocen que sus establecimientos desarrollan sobre el 75% en promedio estos indicadores en sus respectivas unidades educativas.

Respecto al segundo objetivo de esta investigación, que dice relación con el conocer el resultado SIMCE de los cuartos básicos en establecimientos urbanos de la comuna de San Clemente, éstos se extraen de la página de la Agencia de Calidad de la Educación y se asimilan al nivel de desempeño que son clasificados por los resultados promedios en lenguaje y matemáticas, quedando así:

Escuela Paso Inter. Pehuenche:	Nivel de desempeño Avanzado
Escuela Ramadilla	: Nivel de desempeño Intermedio
Escuela San Clemente	: Nivel de desempeño Intermedio
Escuela Arturo Prat	: Nivel de desempeño Inicial

Con estos antecedentes se deja entre ver, que pese a la gran cantidad de recursos que el estado está inyectando en la calidad de la educación, en todas las

comunas del país, aún persisten niveles de desempeño alejados de los estándares internacionales.

Se han creado programas de apoyo a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, ingresó una subvención escolar preferencial para que los establecimientos creen Planes de Mejoramiento Educativos y apoyen a sus estudiantes con diversos recursos materiales, didácticos y profesionales que los lleven a mejorar sus resultados académicos; aun así, la inversión que se hace, no se ve reflejada en niveles de desempeño avanzado en todos los establecimientos.

Con respecto al tercer objetivo de esta tesis doctoral que dice relación con “Describir la relación del resultado del cuestionario Índice de Inclusión en cuanto a cultura, políticas y prácticas inclusivas con el resultado de la prueba SIMCE de lenguaje y matemática de las escuelas urbanas de la Comuna de San Clemente Provincia de Talca” se puede establecer que los establecimientos urbanos de la comuna de San Clemente han demostrado ser inclusivos y han generado la cobertura necesaria para responder a la diversidad en las necesidades de sus estudiantes y de esta forma mejorar el aprendizaje de todos y todas, por lo que se hace imperante evaluar a través de un instrumento que mida la calidad de la educación, sin embargo es importante que este no sea el fin último, sino más bien un medio para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, conociendo nuevos parámetros o variables de funcionamiento de los establecimientos e informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que todos aprenden, para describir ambas variables y determinar el nivel de inclusión de las escuelas.

Se clasificará como “Reconocimiento de Inclusividad”, cuando la proporción de respuestas de los encuestados en un ítem en particular (pregunta de la encuesta), supera el umbral de 0.75 (75%) y como “NO reconocimiento de Inclusividad” en caso contrario.

Por otra parte los Resultados SIMCE obtenidos por las escuelas Arturo Prat, Ramadilla, San Clemente y Paso Pehuenche en los subsectores fundamentales de Lenguaje y Matemática en el año 2016 en los cuartos básicos y publicados por el Ministerio de Educación el año 2017, promediados ambos; estos resultados nos permitirán describir si el índice de inclusión tiene algún grado de relación en la mejora de estos, puesto que hoy se tiende a pensar que a mayor inclusión educativa, menores resultados académicos, reflejados en resultados de medición externas como el SIMCE. La calidad para esta investigación dice relación directa con resultados académicos o niveles de desempeño y que el SIMCE mide a través de una prueba estandarizada, podemos tener distintas opiniones si esta prueba SIMCE mide calidad, pero lo cierto es que es una prueba que se aplica todos los años en diferentes niveles y se saca una clasificación del desempeño de cada establecimiento.

A través de la prueba estadística de Chi- Cuadrado podemos concluir que las variables inclusión escolar y niveles de desempeño SIMCE están relacionadas con un índice de confianza significativa, así podemos describir que es muy importante para un centro escolar desarrollar y crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad. También estas escuelas deben pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro. Hay que perseguir que el trabajo en los escuelas escolares llegue a todo el alumnado de la localidad, así como minimizar las presiones excluyentes, además los establecimientos no pueden dejar de desarrollar prácticas inclusivas en que el centro de la reflexión sea cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, distintas secciones se ayuda a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se puedan orquestar con el objetivo de que respondan a la diversidad del alumnado dentro de cada centro escolar. Se pone de manifiesto que se considera al alumnado como aprendices activos, reflexivos y críticos y como una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje.

Con la información recabada en esta investigación las escuelas podrán desarrollar ambientes más inclusivos en las tres dimensiones antes descritas y así mejoran en forma paulatina sus resultados en la prueba estandarizada SIMCE.

Resulta muy interesante plantear que hace algunos años atrás sólo se atribuía el buen desempeño escolar al nivel socioeconómico de la familia y el tipo de establecimiento en que desarrollaba la formación, es decir, si la escuela era subvencionada o particular sus resultados en la prueba SIMCE eran mejores, con este estudio podemos mencionar que los niveles de desempeños de un centro también dependen del nivel de inclusión que sus estudiantes, profesores y padres perciban.

Ahora bien, frente al último objetivo de esta investigación, el cual es:

¿Correlacionar los resultados del índice de inclusión escolar y el puntaje SIMCE del año 2016 de los cuartos años básicos de las escuelas urbanas de la comuna de San Clemente provincia Talca?

Podemos concluir que se da sustento estadístico a la tesis en el cual el “Índice de Inclusión, está relacionado con el Puntaje SIMCE de las Unidades Educativas urbanas de la Comuna de San Clemente. Para ello, se tomó una muestra de cuatro establecimientos representativos de esta comuna, se aplicaron instrumentos a Estudiantes, Apoderados y Profesores para recoger la percepción de la Inclusión implementada por la Unidad Educativa. Cada uno de estos instrumentos contenía preguntas agrupadas en tres dimensiones relacionadas a las categorías de Cultura, Política y Prácticas Inclusivas.

Se realiza una prueba Chi cuadrado que corresponde a una distribución de probabilidad continua con un parámetro determinado que representa los grados de libertad de la variable aleatoria, de esta forma se determina que las variables Índice de Inclusión y Puntaje SIMCE están relacionadas.

A nivel de los distintos establecimientos y de acuerdo al tipo de encuestado, también podemos extraer algunas conclusiones de esta tesis doctoral, entre ellas tenemos:

1.- La relación entre variables “Tipo Encuestado” vs “Percepción de Inclusión”. Se observa una dependencia entre estas variables, observando que los apoderados son mayoritariamente críticos con respecto a las acciones de inclusión realizadas por las Unidades Educativas.

2.- El estamento de los docentes, de los distintos establecimientos de esta investigación, son el grupo que más valora las acciones de inclusión realizadas por las Unidades Educativas. Se destaca que la escuela Arturo Prat perciban su establecimiento con el mayor índice de cultura, políticas y prácticas con respecto a las otras unidades educativas de la investigación, pese a que este último establecimiento tiene el nivel más bajo en los resultados SIMCE.

3.- Al analizar las respuestas de Los Estudiantes respecto a la dimensión A (cultura), se evidencia que estos perciben a su escuela, Arturo Prat, con un bajo grado de cultura inclusiva y este mismo estamento percibe a la escuela Pehuenche con mayor cultura inclusiva.

En la dimensión política Inclusivas los estudiantes consideran a la escuela Arturo Prat con menor índice en esta dimensión y la Escuela Ramadilla con mayores índices.

Por último en cuanto a las Prácticas inclusiva nuevamente es la escuela Arturo Prat la que percibe con menores índices, mientras que en la escuela San Clemente con mayor grado.

4.- En relación entre variables “Tipo Encuestado” vs “Percepción de Inclusión” por establecimiento podemos concluir que en la escuela Ramadilla los Estudiantes y profesores perciben su escuela como inclusiva, sin embargo no ocurre lo mismo con sus apoderados, ya que estos no la perciben de igual forma.

Ahora en la escuela San Clemente ocurre que los padres en su totalidad la perciben como no inclusiva, así como también los docentes, los cuales mayoritariamente declaran a su establecimiento como no inclusivo, siendo sólo los estudiantes los que perciben a su escuela como inclusiva, sin embargo en menor grado que otros establecimientos.

La escuela Arturo Prat es solo percibida por los profesores con alto grado de inclusividad, mientras que los Estudiantes como los apoderados la ven como poco inclusiva.

Por último, la escuela Paso Internacional Pehuenche se encuentra en el nivel de desempeño avanzado respecto a resultados SIMCE, esta escuela es percibida por sus estudiantes y profesores así, mientras los apoderados en un mayor porcentaje la ven con un bajo grado de inclusión.

En resume frente a la percepción de inclusión y tipo de encuestados se puede concluir que las escuelas deben trabajar en generar instancias para integrar a los padres y apoderados en el establecimiento, puestos que en los cuatro establecimiento los apoderados tienen una percepción la cual no es globalmente positiva respecto de su unidad educativa en las tres dimensiones de los cuestionarios administrados. Surge así la necesidad de vincular las áreas de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Ainscow&Booth, 2015:18) con una comunidad, en la cual se logre priorizar acciones tendientes a conformar unidades educativas con el foco del aprendizaje y acceso para todos. Para apoyar las conclusiones en la investigación se hace referencia a la investigación Desarrollada por el FONIDE, “Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar.” (Rojas, 2016:6). Dentro de las cuales coinciden en cuanto a la no existencia de un consenso o una única forma de cómo lograr esta mejora sustantiva. Sin embargo, se debe partir con un profundo análisis institucional, el cual arroje elementos contextualizados que logren visualizar la ruta a seguir para la mejora. Los adultos del establecimiento consideran que una forma de mejora es disminuir las acciones públicas de discriminación positiva, dado a que si esta se anula en el aula los estudiantes no se darán cuenta de que son diferentes, por lo tanto no se discriminarán.

“Mientras que por otro lado, algunos docentes y algunas escuelas, sostienen que es necesario reconocer las diferencias, rescatarlas y fomentarlas en el aula, de esta manera la clase se enriquece y los estudiantes conocen acerca de diferentes

realidades, aunque es necesario mencionar que esta visión parece ser menos masiva que la primera” “Independiente de cuál perspectiva se acoja, para estas cuatro escuelas parece ser un tema importante el control, la normalización y el disciplinamiento del estudiantado, recurriendo a múltiples estrategias que son vinculadas o usadas como equivalente para la idea de inclusión”. “Resaltan los recreos entretenidos, las fiestas multiculturales, las premiaciones varias, las jornadas de socialización y más, todas pensadas en reunir a la comunidad educativa infantil y buscar su buena convivencia. Por lo tanto, cuando se les pregunta por inclusión a los padres y apoderados, la respuesta debiera ser, si, aquí todos somos parte importante en el proceso escolar de nuestros hijos y por ello participamos y apoyamos activamente las tareas escolares de nuestra escuela”.

Otra de las conclusiones que se desprenden de este estudio tiene que ver con el compromiso del investigador con mejorar los Índices de Inclusión en todas las escuelas de la comuna de San Clemente; ya que da la condición que el responsable de esta tesis doctoral es el Jefe del Departamento de Educación de San Clemente. Pareciera ser que la estrategia más novedosa es la implementada por la escuela Pehuenche en donde la comunidad educativa entera se comprende como diversa, desde los directivos, los profesores, los Estudiantes y apoderados. Partiendo desde esta concepción, deciden implementar un sistema de trabajo participativo, a través de diversos talleres y actividades de integración involucran mensualmente a los diferentes estamentos de esta comunidad, permitiéndoles trabajar en conjunto.

Concluir que la inclusión es un proceso de búsqueda (ensayo y error) en el camino de aprender a vivir la diversidad. Es por ello, que crean protocolos inclusivos que superen los conflictos que existieran en los diversos componentes de esta Unidad Educativa.

En el resto de los establecimientos, pareciera ser que la inclusión se vincula al proyecto PIE y a su asistencia a los niños con NEE. No obstante dicho proyecto

y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas no deja de causar controversias en los colegios, ya que más que integrar a dichos estudiantes al aula y propiciar métodos distintos genera su estigmatización y trato diferenciado del resto. Es así como los docentes vinculan la inclusión también a la falta de preparación profesional, a la falta de capacitaciones, a la falta de implementación e infraestructuras, a la falta de reflexión pedagógica y una serie de carencias que dan cuenta de un proceso de transformación que no ha estado acorde a las necesidades de un gremio, que se siente irresponsable por recibir estudiantes de los que no se siente capacitado para atender.

Hoy los procesos de inclusión requieren acciones tangibles de eliminación de barreras que combatan cualquier tipo de exclusión y marginalización de las comunidades escolares y los sujetos que las componen. Los procesos de inclusión tienen prioridades y han de poner sus primeros esfuerzos en el grupo de estudiantes con más riesgo de marginalización y/o exclusión.

La relación entre la familia y la escuela es clave en la materialización de procesos inclusivos pues la gestación de una relación de confianza y colaboración mutua funda relaciones de mayor conocimiento de los actores y disminuye los riesgos de las estigmatizaciones y discriminaciones. A su vez, la valoración de la identidad y cultura de las familias permite que estas se sientan acogidas, escuchadas y convocadas.

Son las razones anteriores las que me llevan a concluir finalmente que en las escuelas estudiadas de la comuna de San Clemente existe un discurso de desconfianza hacia las familias. Existen visiones críticas acerca del bajo grado de compromiso parental con la educación de los hijos y la escasa participación en las actividades convocadas desde el colegio. Las distinciones entre “padres y madres preocupadas” y “padres y madres ausentes” son poco rigurosas. Los docentes y directivos identifican individuos y luego realizan generalizaciones absolutas sobre sus dinámicas familiares. Existe una relación centrada en los aspectos problemáticos del alumno, estructurada desde la escuela y sin espacios para dialogar de inquietudes o temas que escapen a la contingencia de las evaluaciones

o la disciplina. En este sentido, en este perfil de escuelas, la familia no es un actor incluido y tampoco existen marcos para entender la diversidad de las familias y no construir estigmatizaciones simplistas.

Al finalizar este capítulo daremos respuesta a la pregunta de esta investigación, cual es ¿Existe relación entre el resultado del índice de inclusión escolar y el puntaje SIMCE año 2016 de los cuartos años básicos de las escuelas urbanas de la comuna de san clemente provincia Talca?

Si, están relacionadas ambas variables, índice de inclusión y puntajes SIMCE en las escuelas mencionadas en esta pregunta de investigación. Esta relación fue analizada y comprobada a través de pruebas estadísticas Chi Cuadrado, lo que significa que una escuela que quiera superar sus resultados en pruebas estandarizadas como el SIMCE debe mejorar necesariamente sus percepciones del Índice de Inclusión en los estamentos de los estudiantes, profesores y padres y/o apoderados. Hoy se evidencia que la política más avanzada es respecto a los procesos de admisión y matrícula, disminuyendo las barreras de entrada. En la mayoría de los casos estas transformaciones se han impulsado desde el sostenedor o desde el equipo directivo motivados por el cumplimiento de una nueva ley de educación pública.

Es la dimensión de la cultura de cada escuela la que aparece menos alterada en relación al ideario de la inclusión social. Las escuelas se han movilizado para acoger a los estudiantes que ellas reconocen como diversos, pero no tienen marcos interpretativos o reflexiones consensuadas respecto a las familias nuevas que están acogiendo.

Será finalmente la dimensión de las prácticas educativas las más complejas de desarrollar en los establecimientos, puesto que todavía se tiende a ignorar al ente fundamental en este proceso, cual es el estudiante, éste es poco considerado en la planificación, desarrollo y ejecución de las clases, todavía tenemos enseñanza frontal, poco dinámicas y que da poca participación a nuestros estudiantes.

También es posible concluir que si queremos tener aprendizajes de calidad, en las unidades en estudio, es necesario tener establecimiento con enfoque de **cultura inclusiva**, en donde toda la Comunidad Educativa se sienta bienvenida, en donde los estudiantes puedan ayudarse mutuamente, una cultura en que se respeten los distintos estamentos del establecimiento, una cultura de cooperación mutua, que conlleve a crear ambientes democráticos, sin discriminación, de tal forma que haya igualdad de género, para que exista apoyo, cooperación que lleve a las comunidades educativas a sentirse valoradas, seguras, en donde cada uno de los integrantes coopere con el aprendizaje del otro.

Ahora, a nivel del enfoque de **políticas inclusivas** se concluye que los escolares sean participativos, con liderazgos inclusivos, en donde los nombramientos y ascensos sean justos y así la experiencia de los equipos educativos es reconocida y utilizada. Además los centros escolares deben tratar de admitir a los estudiantes de su localidad, los grupos de enseñanza aprendizaje se organizan de forma equitativa, el centro escolar es accesible para todas las persona, ya que la infraestructura está pensada en facilitar la participación de todas las personas.

Es por lo anterior que el centro educativo está organizado para apoyar la diversidad de forma coordinada y todas las actividades que se realizan ayudan a sus estudiantes a seguir estudios. Es así como el centro escolar asegura que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” estén insertas en políticas de inclusión, además las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje, trayendo consigo reducción de exclusión disciplinaria; en resumen:

- ❖ Instalar procesos de mejora e innovación
- ❖ Reforzar la participación de los estudiantes y el profesorado
- ❖ Atender la diversidad de su alumnado
- ❖ Promover que todo el mundo sea valorado con equidad.

Finalmente, a nivel del enfoque de **prácticas inclusiva**, se concluye que los estudiantes hagan investigación para determinar la importancia del agua, fuentes de energía, de su cuerpo, importancia del consumo y producción de alimento. Es

importante que los estudiantes investiguen sobre vivienda y medio urbano, los estudiantes estudian la vida en la tierra, el sistema solar y el Universo.

Para llevar a cabo lo anterior, los aprendizajes están planificadas para todos los estudiantes y éstas fomentan la participación, promoviendo el pensamiento crítico, la participación activa y que los estudiantes aprendan uno de otros. Las evaluaciones deben fomentar los logros de todos, la disciplina se basa en el respeto mutuo, el equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración, los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes, por último las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante. En resumen el docente debe saber **qué y cómo** enseñar; cómo se enseña y aprenden los estudiantes, es decir, se debe construir un curriculum para todos.

5.1. Sugerencias y propuestas

Se recomienda a los 4 establecimientos, escuela Pehuenche, escuela san Clemente, escuela Ramadillas y escuela Arturo Prat trabajar y comunicar a sus apoderados las funciones que desarrolla el establecimiento, especialmente las relacionadas al ámbito de inclusión escolar, además de realizar diversas acciones que lleve a este estamento a participar y apoyar el proceso escolar en cada unidad educativa.

Por último, esta investigación debe ser ampliada a toda la comuna para tener un estudio fidedigno de la realidad comunal y así mejorar los índices de inclusión.

Referencias Bibliográficas

- Accesible, C. c. (22 de Septiembre de 2016). *Corporación ciudad Accesible*. Obtenido de <http://www.ciudadaccesible.cl/>
- AINSCOW, M., & BOOT, T. y. (2006). «Inclusion and the Standards Agenda:Negotiating Policy Pressure in England. *International Journal of Inclusive volumen 10*, 296-298.
- Ainscow, T. B. (2000). *Indice de Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. UNESCO .
- Ainscow, T. B. (2015). *Guia para la educacion Inklusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid : Grafillia.
- Azorín, C., & Arnaíz, P. (2013). UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA: MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. *TENDENCIAS PEDAGÓGICAS UNIVERSIDAD DE MURCIA*, 9-22.
- Blanco, R. (2006). LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL: UNO DE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-15.
- Carrasco, S. J. (2013). Segregación escolar e inmigración. *Educación Migración e Infancia , Universidad Autónoma de Barcelona*, 126.
- Casas, J. G. (2003). *Lacalidad en Educación*. Barcelona: Cisspraxis S.A.
- Chile, M. d. (2015). *Diversificación de La enseñanza, APRUEBA CRITERIOS Y ORIENTACIONES DE ADECUACIÓN CURRICULAR*. SANTIAGO DE CHILE: MINEDUC.
- Chile, M. d. (s.f.). Ley 19.284.
- Chile, M. d. (s.f.). Ley 19284.
- CIDE. (2010). *25 años de Simce*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Claro, J. P. (2007). Estado y Desafios de la Inclusión Educativas en las Regiones Andinas y del Cono Sur. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación , 180-182*.

- Díaz, S. D. (2005). REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004:EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. *Scielo Chile*, 113-135.
- Durkheim, E. (2009). *Educacion Sociologia. volumen 37*. Mexico D.F: Coyoacán.
- Echnique, P. (1993). *El Derecho a la Educacion: Una Construcción Historica y Polemica. Paxis 1*.
- Educación, D. d. (2016). *Padem 2016*. San Clemente: Ilustre Municipalidad de San Clemente.
- ESCUADERO, J. M., & GONZÁLEZ, M. T. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas». *Revista iberoamericana de Educación* , 41-64.
- Fabris, M. T. (2016). *Inclusion Social en las Escuelas: Estudio de practicas pedagogicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y seleccion escolar* . Santiago: FONIDE.
- Fernandez, S. G. (2010). *Integración Educativa e inclusión de calidad en el Tratamiento de la Diversidad* . Madrid : Universidad Nacional de Educación .
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio* , 82-89.
- Graham, L. J. (2011). *Whereore art thout5*.
- Guasp, J. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Consejería de Educación,.
- Gutierrez, G. E. (2011). Educación Inclusiva. Argumentos Caminos y encrucijadas . *AULA Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* , 23-25.
- Homand, R. B. (2011). Educación inclusiva en América latina y El Caribe . *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* , 37-55.
- Infante, M. (2010). DESAFIOS A LA FORMACION DOCENTE: INCLUSION EDUCATIVA. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 287-297.

- Irarrázabal, I. y. (2007). *Cultura mapuche: entre la pertenencia étnica y la integración social, Estudios Públicos*.
- Joaquín Gairín, M. C. (2003). *La calidad en Educación*. Barcelona: Praxis.
- Ley de inclusión escolar (Mayo de 2015).
- López, V., Julio, C., Morales, M., & Rojas, C. (2014). *Revista Educación* .
- Martínez, J. M. (2011). EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CAMBIO ESCOLAR. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, pp. 85-105.
- MINEDUC. (2015). <http://www.gob.cl/>. Recuperado el 12 de Diciembre de 2015, de <http://www.gob.cl/2015/05/29/ley-de-inclusion-los-principales-cambios-que-trae-la-nueva-norma/>
- MINEDUC. (2015). www.agenciaeducacion.cl. Recuperado el 10 de Diciembre de 2015, de <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>
- MINEDUC. (05 de agosto de 2016). www.revistadeeducacion.cl. Obtenido de www.revistadeeducacion.cl
- OCDE. (2008). *REVISIÓN DE POLITICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN* . Santiago: OECD.
- OCDE. (2011). La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas,. Mexico D.F: OCDE PUBLISHING.
- Pacciano, F. (1981). *Teoría de la Educación*. Mexico: Trillas.
- Palomino, A. S., & Martínez, J. J. (2010). Una aproximación a la Educación Especial . *Revista Educación* , 225.
- Pastor, C., Sanchez, J., & Zuubilaga, A. (2014). Diseño Universal para el Currículo. *Miembros del proyecto DUALETIC*, 8-19.
- PORTER, G.-S. (2000). Aulas Inclusivas. *Les sis estratègies clau per al suport de*. Bcelona : APPS.
- Roberto Hernandez Sampieri, C. F. (2013). *Metodología de La investigación* . Mexico D.F: MC Graw Hill.

- Ruiz, R., Solés, L., Gerardo, E., Sala, I., & Datsira, M. (2012). El Principio del Universal Design. Concepto y desarrollo en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 413-430.
- Sarrionandia, G. E. (2007). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, S.A DE Ediciones .
- Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente1*. Barcelona .
- Verónica López, C. J. (2013). Barreras culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de integración en Chile . *Revista de Educación* , 257.
- Vilageliu, F. (2000). *5es. Jornades Tècniques*. Barcelona: AAPPS.

ANEXOS

1. Cuestionario
2. Tabulación encuestas

Cuestionario 1. Indicadores

Por favor, marque las casillas que describa mejor su implicación con el centro escolar:

Docente Ayudante de Aula/profesor de apoyo Asistente Directivo Niño o joven

padre/tutor otro miembro del equipo (especificar) _____

De acuerdo En desacuerdo

De acuerdo En desacuerdo

A1. Construyendo comunidad	1	Toda la gente que llega a este centro es bienvenida.		
	2	El equipo educativo coopera entre sí.		
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente.		
	4	El Equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.		
	5	El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.		
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.		
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.		
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.		
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.		
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.		
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.		
A2. Estableciendo valores inclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.		
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.		
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.		
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.		
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes.		
	6	Los estudiantes son valorados por igual.		
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.		
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.		
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.		
	10	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.		
B1. Desarrollando un centro escolar para todos	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.		
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.		
	3	Los nombramientos y los ascensos son justos.		
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.		
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.		
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.		
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.		
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.		
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.		
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.		
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.		
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.		
	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.		

B2. Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.		
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.		
	3	El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.		
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores.		
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.		
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.		
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.		
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.		
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").		
	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.		
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.		
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.		
	C1. Construyendo un currículum para todos	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	
5		Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.		
6		Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.		
7		Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.		
8		Los estudiantes estudian la vida en la tierra.		
9		Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.		
10		Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.		
11		Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.		
12		Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.		
13		Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.		
1		Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.		
2		Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.		
3		Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.		
C2. Organizando el aprendizaje		4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.		
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.		
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.		
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.		
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.		
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.		
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.		
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.		
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.		
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.		

Cuestionario 2. El centro escolar de Mi hijo

De acuerdo
En absoluto

1	Mi hijo por lo general quiere venir al centro escolar.		
2	Mi hijo tiene buenos amigos en el centro escolar.		
3	Me siento parte de la comunidad escolar.		
4	El centro escolar me mantiene bien informado sobre lo que ocurre en su interior.		
5	Me han pedido que aporte en el transcurso de las lecciones con algún material o presencialmente en las clases.		
6	Creo que este es el mejor centro escolar de la zona.		
7	El centro escolar y el patio son atractivos.		
8	Los baños están limpios y son seguros.		
9	Los estudiantes se llevan bien.		
10	Los profesores se llevan bien.		
11	Los adultos y estudiantes se llevan bien.		
12	Los profesores y los padres se llevan bien.		
13	Todas las familias son igualmente importantes para los profesores del centro escolar.		
14	Tengo amigos entre los otros padres.		
15	Me gustan los profesores.		
16	Los profesores se interesan sobre lo que le decimos acerca de mi hijo.		
17	Es bueno tener a estudiantes de diferentes orígenes en el centro escolar.		
18	Sólo por estar en el centro escolar mi hijo aprende a relacionarse con la gente.		
19	Mi hijo aprende lo que significa la democracia en el centro escolar.		
20	Mi hijo aprende sobre la importancia de cuidar el medio ambiente.		
21	Mi hijo come de forma saludable en el centro escolar.		
22	He estado involucrado en hacer del centro escolar un lugar mejor.		
23	Cualquier niño que vive cerca de este centro escolar es bienvenido a venir aquí.		
24	Cuando mi hijo empezó en este centro escolar se hizo un esfuerzo para que me sintiera involucrado.		
25	Cada niño es tratado con respeto.		
26	Los estudiantes con discapacidad son aceptados y respetados en el centro escolar.		
27	Los chicos y chicas se llevan bien.		
28	Ser gay o lesbiana es visto como una parte normal de la vida.		
29	Se es respetado independientemente del color de su piel.		
30	Uno se considera parte del centro escolar, sea cualquiera su religión o si no tienen religión.		
31	No se rechaza a los estudiantes debido a lo que llevan puesto.		
32	Se les respeta por su esfuerzo, no por los resultados obtenido en los exámenes.		
33	Los estudiantes no se llaman con sobrenombres agresivos.		
34	El acoso escolar no es un problema.		

De acuerdo
En absoluto

35	Si alguien acosa a mi hijo yo sé que recibiría ayuda del centro escolar.		
36	Si los estudiantes han estado fuera durante un día los profesores quieren saber dónde han estado.		
37	Los profesores no tienen favoritos entre los estudiantes.		
38	Creo que los profesores son justos cuando elogian a un estudiante.		
39	Creo que los profesores son justos cuando castigan a un estudiante.		
40	Cuando los estudiantes están interrumpiendo las clases, otros estudiantes los calman.		
41	Mi hijo aprende a resolver los desacuerdos escuchando, hablando y comprometiéndose.		
42	Mi centro escolar envía a casa a los estudiantes que se han portado mal.		
43	Las clases hacen buen uso de lo que mi hijo ha aprendido fuera del centro escolar.		
44	Mi centro escolar tiene un buen sistema de apoyo a los estudiantes cuando tienen un problema.		
45	Mi hijo aprende mucho en este centro escolar.		
46	A los estudiantes se les da confianza para aprender de forma autónoma.		
47	El centro escolar está comprometido con el ahorro de energía.		
48	Mi hijo aprende a cuidar el medio ambiente en el centro escolar y su entorno.		
49	Los estudiantes se ayudan unos a otros cuando están atascados en su trabajo.		
50	Mi hijo sabe cómo obtener ayuda con su trabajo cuando es necesario.		
51	El centro escolar es un lugar donde las personas realmente escuchan las ideas de otros.		
52	Mi hijo siempre sabe lo que tiene que hacer después de que le expliquen la lección.		
53	Mi hijo suele entender qué tiene que hacer cuando le dan la tarea.		
54	Las tareas ayudan a mi hijo a aprender.		
55	Al mediodía mi hijo a veces hace alguna actividad extraescolar o practica un deporte.		
56	Después de las clases mi hijo a veces hace alguna actividad extraescolar o practica un deporte.		

Questionario 4. Mi colegio

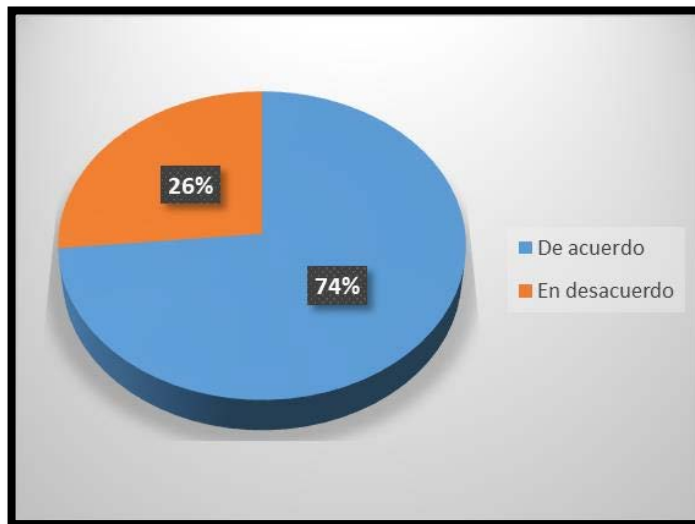
(Preguntas para los estudiantes más jóvenes). Questionario para alumnos de Pri- mer Ciclo de Enseñanza Básica/Primaria.

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión

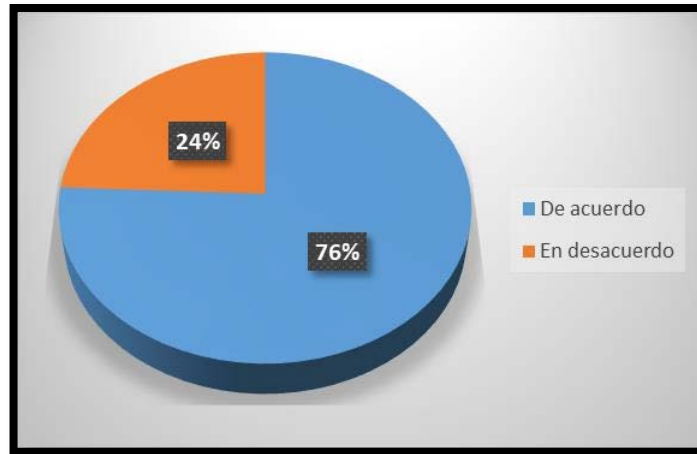
De acuerdo
o
En desacuerdo
o

1	Soy feliz en el colegio.		
2	Me gusta como es mi colegio.		
3	Tengo buenos amigos en el colegio.		
4	Los estudiantes son amables unos con otros en el colegio.		
5	Los adultos son amables con los estudiantes en el colegio.		
6	Me gusta mis profesores.		
7	Yo como comida que es buena para mí en el colegio.		
8	Me gusta decirle a mi familia lo que he hecho en el colegio.		
9	Cuando entré por primera vez en este colegio me ayudaron a sentirme feliz.		
10	Los niños y niñas se llevan bien.		
11	Los estudiantes no son golpeados ni insultados en el colegio.		
12	Me siento seguro en el patio de recreo y en los baños.		
13	Los profesores evitan que los estudiantes hagan alboroto en clase.		
14	A menudo los estudiantes se ayudan mutuamente en las clases.		
15	Si tengo un problema puedo pedir ayuda a un adulto.		
16	Me entero de todo tipo de cosas interesantes en el colegio.		
17	Aprendo sobre la gente en otras partes del mundo.		
18	Aprendemos cómo ahorrar energía en el colegio.		
19	Aprendemos a cuidar el medio ambiente.		
20	Los profesores están interesados en escuchar mis ideas.		
21	Siempre sé lo que hacer en las clases.		
22	A los maestros no les importan si cometo errores, siempre y cuando me esfuerce.		
23	Mis trabajos a veces son expuestos en las paredes de mi colegio.		
24	A veces participo en actividades extraescolares antes o después de las clases.		

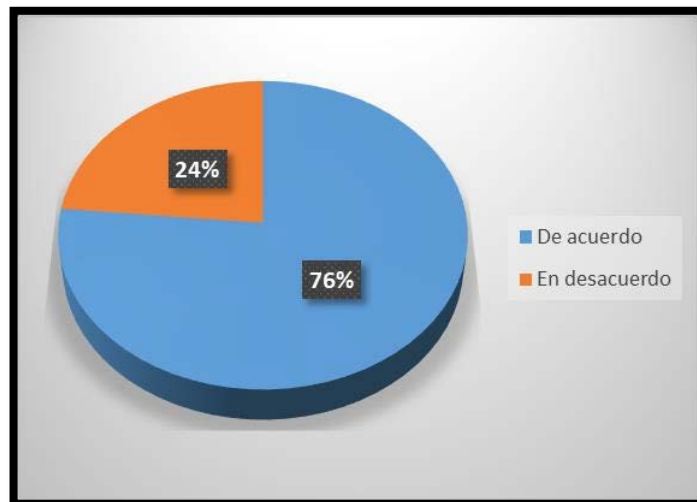
		Nº de pregunta	De acuerdo	En desacuerdo	Total encuestados			De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension A	Cultura	1	31	6	37			83,8%	16,2%	100,0%
		2	29	8	37			78,4%	21,6%	100,0%
		3	35	2	37			94,6%	5,4%	100,0%
		4	20	17	37			54,1%	45,9%	100,0%
		5	30	7	37			81,1%	18,9%	100,0%
		6	37	0	37			100,0%	0,0%	100,0%
		10	23	14	37			62,2%	37,8%	100,0%
		11	12	25	37			32,4%	67,6%	100,0%
		20	29	8	37			78,4%	21,6%	100,0%
		24	26	11	37			70,3%	29,7%	100,0%
								promedio	74%	26%



	Políticas	Nº de pregunta			Total encuestados				
			De acuerdo	En desacuerdo		De acuerdo	En desacuerdo		
Dimension B		7	30	7	37	81,1%	18,9%	100,0%	
		8	32	5	37	86,5%	13,5%	100,0%	
		12	22	15	37	59,5%	40,5%	100,0%	
						promedio	76%	24%	100%

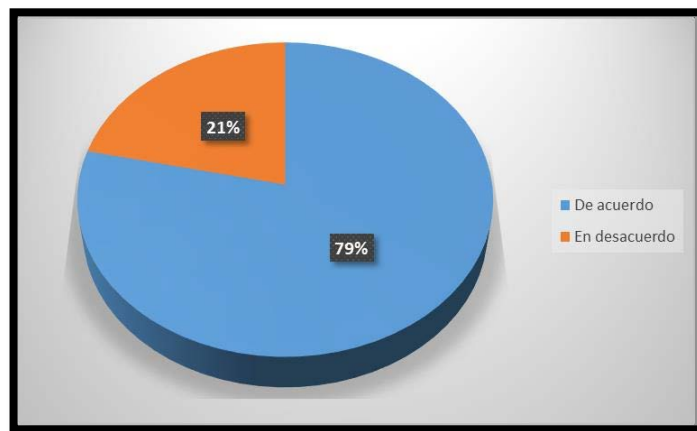


		Nº de pregunta	De acuerdo	En desacuerdo	Total encuestados			De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension C	Prácticas	13	32	5	37			86,5%	13,5%	100,0%
		14	24	13	37			64,9%	35,1%	100,0%
		15	32	5	37			86,5%	13,5%	100,0%
		16	25	12	37			67,6%	32,4%	100,0%
		17	29	8	37			78,4%	21,6%	100,0%
		18	28	9	37			75,7%	24,3%	100,0%
		19	37	0	37			100,0%	0,0%	100,0%
		21	18	19	37			48,6%	51,4%	100,0%
		22	29	8	37			78,4%	21,6%	100,0%
		23	29	8	37			78,4%	21,6%	100,0%
							promedio		76%	24%

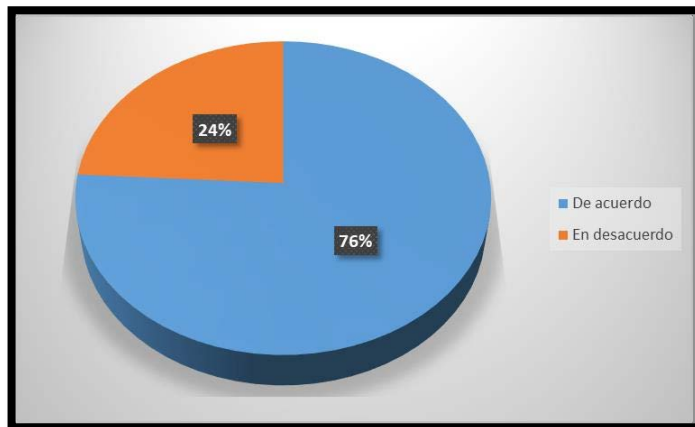


ENCUESTAS ESTUDIANTES SAN CLEMENTE

		Nº de pregunta	De acuerdo	En desacuerdo	Total encuestados			De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension A	Cultura	1	46	1	47			97,9%	2,1%	100,0%
		2	46	1	47			97,9%	2,1%	100,0%
		3	42	5	47			89,4%	10,6%	100,0%
		4	23	24	47			48,9%	51,1%	100,0%
		5	46	1	47			97,9%	2,1%	100,0%
		6	46	1	47			97,9%	2,1%	100,0%
		10	24	23	47			51,1%	48,9%	100,0%
		11	20	27	47			42,6%	57,4%	100,0%
		20	43	4	47			91,5%	8,5%	100,0%
		24	33	14	47			70,2%	29,8%	100,0%
						promedio	79%	21%	100%	

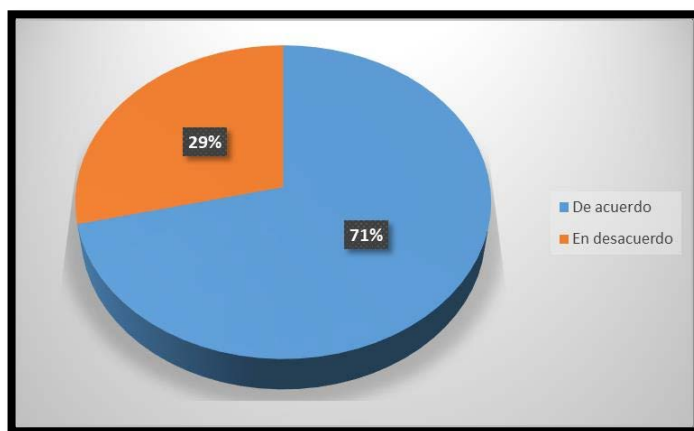


Dimension B	Políticas	Nº de pregunta	De acuerdo		Total encuestados	De acuerdo		En desacuerdo	
			De acuerdo	En desacuerdo		De acuerdo	En desacuerdo		
		7	32	15	47	68,1%	31,9%	100,0%	
		8	43	4	47	91,5%	8,5%	100,0%	
		12	32	15	47	68,1%	31,9%	100,0%	
						promedio	76%	24%	100%

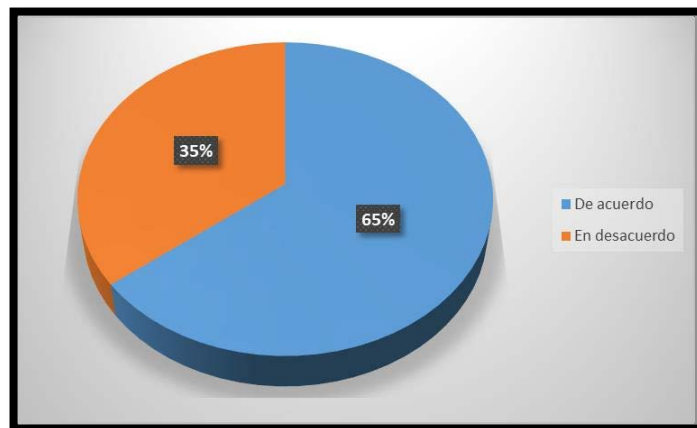


ENCUESTAS ESTUDIANTES ARTURO PRAT

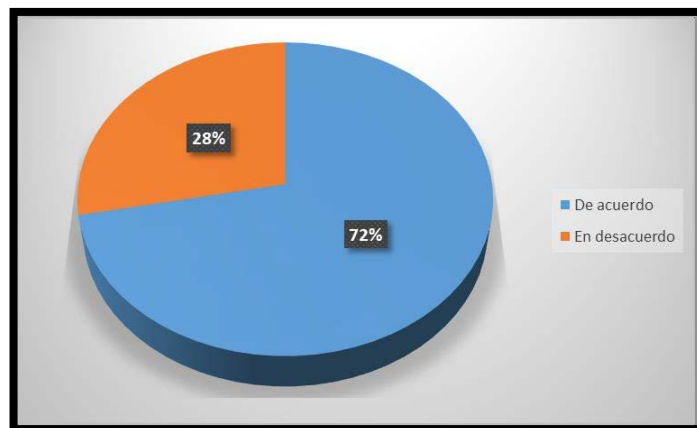
		Nº de pregunta	De acuerdo	En desacuerdo	Total encuestados			De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension A	Cultura	1	11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%
		2	12	4	16			75,0%	25,0%	100,0%
		3	9	7	16			56,3%	43,8%	100,0%
		4	11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%
		5	15	1	16			93,8%	6,3%	100,0%
		6	15	1	16			93,8%	6,3%	100,0%
		10	9	7	16			56,3%	43,8%	100,0%
		11	5	11	16			31,3%	68,8%	100,0%
		20	15	1	16			93,8%	6,3%	100,0%
		24	12	4	16			75,0%	25,0%	100,0%
								promedio	71%	29%



Dimension B	Políticas	Nº de pregunta	De acuerdo	En desacuerdo	Total encuestados				
						De acuerdo	En desacuerdo		
		7	11	5	16	68,8%	31,3%	100,0%	
		8	11	5	16	68,8%	31,3%	100,0%	
		12	9	7	16	56,3%	43,8%	100,0%	
						promedio	65%	35%	100%

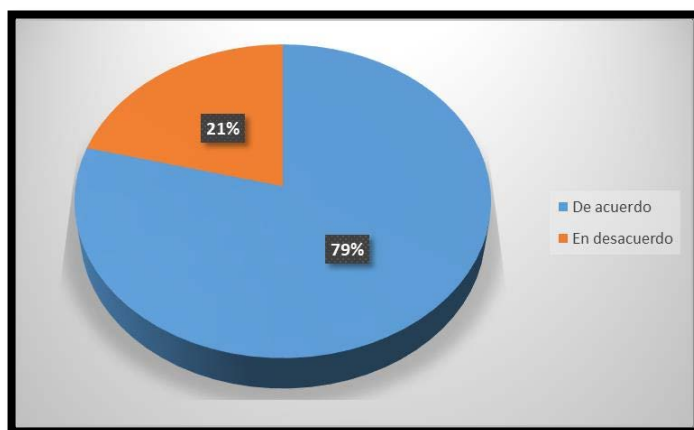


		Nº de pregunta	De acuerdo	En desacuerdo	Total encuestados			De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension C	Prácticas	13	12	4	16			75,0%	25,0%	100,0%
		14	10	6	16			62,5%	37,5%	100,0%
		15	13	3	16			81,3%	18,8%	100,0%
		16	9	7	16			56,3%	43,8%	100,0%
		17	11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%
		18	12	4	16			75,0%	25,0%	100,0%
		19	11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%
		21	13	3	16			81,3%	18,8%	100,0%
		22	12	4	16			75,0%	25,0%	100,0%
		23	12	4	16			75,0%	25,0%	100,0%
								promedio	72%	28%

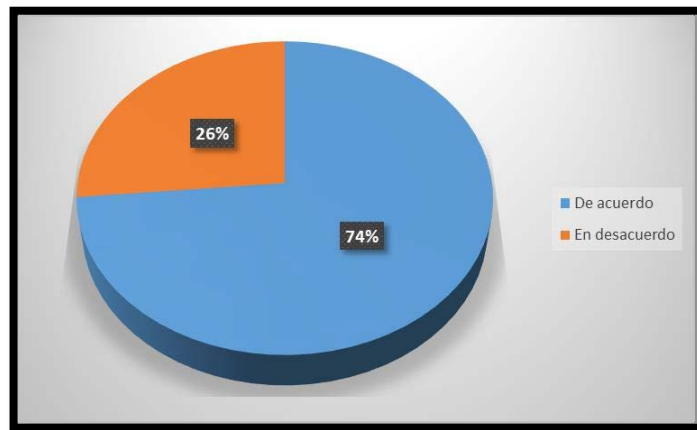


ENCUESTAS ESTUDIANTES P. PEHUENCHE

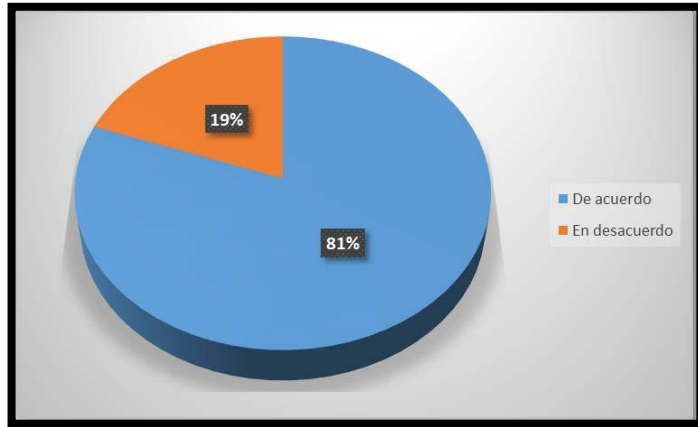
		Nº de pregunta	De acuerdo	En desacuerdo	Total encuestados			De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension A	Cultura	1	51	2	53			96,2%	3,8%	100,0%
		2	52	1	53			98,1%	1,9%	100,0%
		3	52	1	53			98,1%	1,9%	100,0%
		4	28	25	53			52,8%	47,2%	100,0%
		5	51	2	53			96,2%	3,8%	100,0%
		6	46	7	53			86,8%	13,2%	100,0%
		10	29	24	53			54,7%	45,3%	100,0%
		11	24	29	53			45,3%	54,7%	100,0%
		20	45	8	53			84,9%	15,1%	100,0%
		24	41	12	53			77,4%	22,6%	100,0%
						promedio	79%	21%	100%	



		Nº de pregunta	De acuerdo	En desacuerdo	Total encues			De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension B	Políticas	7	35	18	53			66,0%	34,0%	100,0%
		8	44	9	53			83,0%	17,0%	100,0%
		12	38	15	53			71,7%	28,3%	100,0%
						promedio	74%	26%	100%	

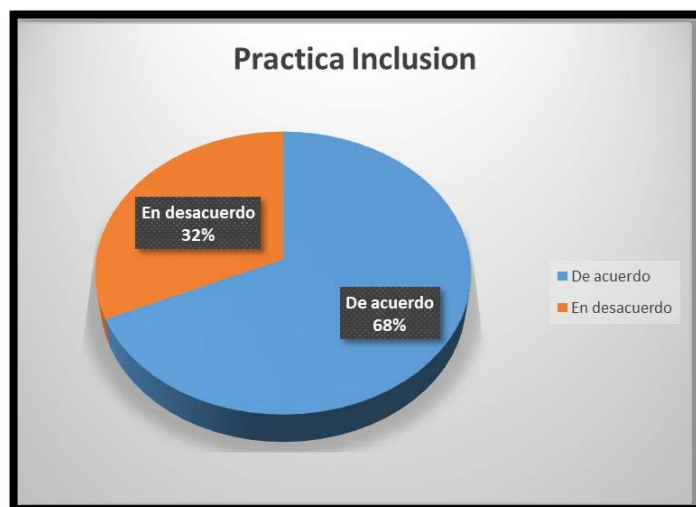


Dimension C	Prácticas	Nº de pregunta	Encuestas		Total encuestados	Porcentajes		
			De acuerdo	En desacuerdo		De acuerdo	En desacuerdo	
		13	49	4	53	92,5%	7,5%	100,0%
		14	41	12	53	77,4%	22,6%	100,0%
		15	51	2	53	96,2%	3,8%	100,0%
		16	38	15	53	71,7%	28,3%	100,0%
		17	45	8	53	84,9%	15,1%	100,0%
		18	48	5	53	90,6%	9,4%	100,0%
		19	48	5	53	90,6%	9,4%	100,0%
		21	36	17	53	67,9%	32,1%	100,0%
		22	43	10	53	81,1%	18,9%	100,0%
		23	28	25	53	52,8%	47,2%	100,0%
		promedio				81%	19%	100%

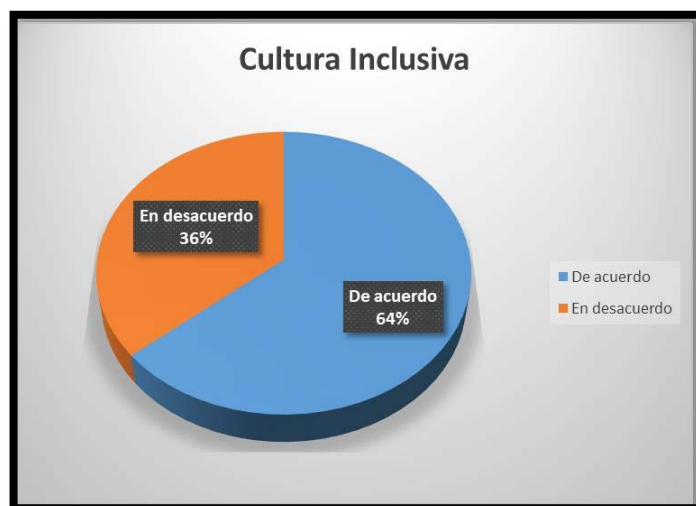


ENCUESTAS APODERADOS RAMADILLAS

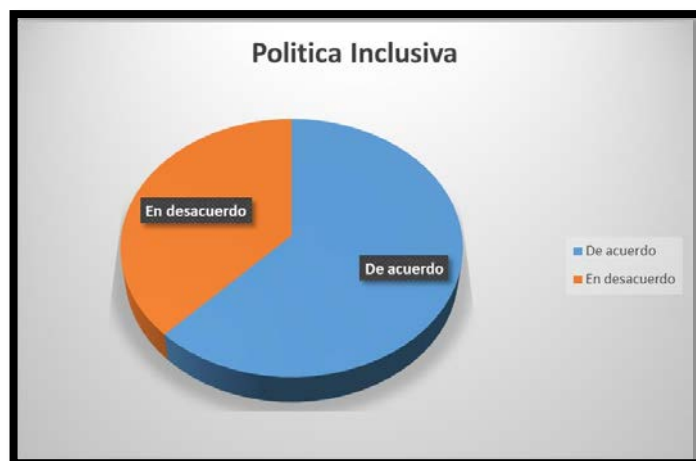
			De acuerdo	En desacuerdo			De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension A	Practica inclusiva	1	28	9	37		75,7%	24,3%	100,0%
		2	21	16	37		56,8%	43,2%	100,0%
		3	23	14	37		62,2%	37,8%	100,0%
		4	23	14	37		62,2%	37,8%	100,0%
		5	23	14	37		62,2%	37,8%	100,0%
		6	26	11	37		70,3%	29,7%	100,0%
		7	26	11	37		70,3%	29,7%	100,0%
		8	23	14	37		62,2%	37,8%	100,0%
		9	26	11	37		70,3%	29,7%	100,0%
		10	26	11	37		70,3%	29,7%	100,0%
		11	21	16	37		56,8%	43,2%	100,0%
		12	25	12	37		67,6%	32,4%	100,0%
		13	35	2	37		94,6%	5,4%	100,0%
		14	24	13	37		64,9%	35,1%	100,0%
		15	29	8	37		78,4%	21,6%	100,0%
						promedio	68%	32%	100%



					De acuerdo	En desacuerdo		
Dimension B	Cultura Inclusiva	16	20	17	37	54,1%	45,9%	100,0%
		17	27	10	37	73,0%	27,0%	100,0%
		18	25	12	37	67,6%	32,4%	100,0%
		19	19	18	37	51,4%	48,6%	100,0%
		20	22	15	37	59,5%	40,5%	100,0%
		21	24	13	37	64,9%	35,1%	100,0%
		22	18	19	37	48,6%	51,4%	100,0%
		23	28	9	37	75,7%	24,3%	100,0%
		24	20	17	37	54,1%	45,9%	100,0%
		25	25	12	37	67,6%	32,4%	100,0%
		26	25	12	37	67,6%	32,4%	100,0%
		27	24	13	37	64,9%	35,1%	100,0%
		28	26	11	37	70,3%	29,7%	100,0%
		29	26	11	37	70,3%	29,7%	100,0%
		30	24	13	37	64,9%	35,1%	100,0%
		31	20	17	37	54,1%	45,9%	100,0%
		32	25	12	37	67,6%	32,4%	100,0%
		33	21	16	37	56,8%	43,2%	100,0%
		34	24	13	37	64,9%	35,1%	100,0%
		35	24	13	37	64,9%	35,1%	100,0%
36	28	9	37	75,7%	24,3%	100,0%		
37	24	13	37	64,9%	35,1%	100,0%		
38	25	12	37	67,6%	32,4%	100,0%		
39	24	13	37	64,9%	35,1%	100,0%		
40	23	14	37	62,2%	37,8%	100,0%		
promedio					64%	36%	100%	

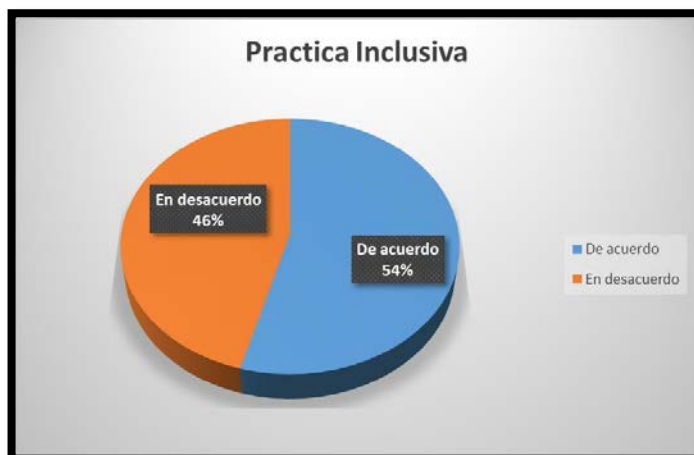


								De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension C	Politica Inklusiva	41	18	19	37			48,6%	51,4%	100,0%
		42	20	17	37			54,1%	45,9%	100,0%
		43	27	10	37			73,0%	27,0%	100,0%
		44	24	13	37			64,9%	35,1%	100,0%
		45	24	13	37			64,9%	35,1%	100,0%
		46	20	17	37			54,1%	45,9%	100,0%
		47	28	9	37			75,7%	24,3%	100,0%
		48	27	10	37			73,0%	27,0%	100,0%
		49	27	10	37			73,0%	27,0%	100,0%
		50	26	11	37			70,3%	29,7%	100,0%
		51	15	12	27			55,6%	32,4%	88,0%
		52	18	19	37			48,6%	51,4%	100,0%
		53	23	14	37			62,2%	37,8%	100,0%
		54	24	13	37			64,9%	35,1%	100,0%
		55	15	22	37			40,5%	59,5%	100,0%
		56	24	13	37			64,9%	35,1%	100,0%
							promedio	62%	38%	99%

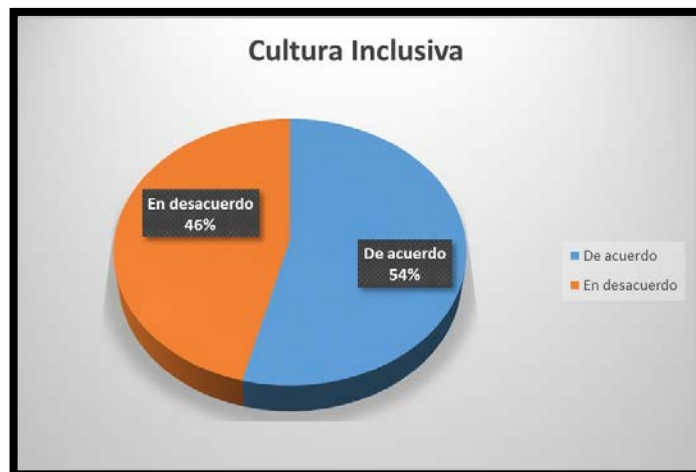


ENCUESTAS APODERADOS SAN CLEMENTE

		De acuerdo	En desacuerdo				De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension A1	Practica inclusiva	22	25	47			46,8%	53,2%	100,0%
		28	19	47			59,6%	40,4%	100,0%
		17	30	47			36,2%	63,8%	100,0%
		26	21	47			55,3%	44,7%	100,0%
		26	21	47			55,3%	44,7%	100,0%
		25	22	47			53,2%	46,8%	100,0%
		21	26	47			44,7%	55,3%	100,0%
		32	15	47			68,1%	31,9%	100,0%
		30	17	47			63,8%	36,2%	100,0%
		22	25	47			46,8%	53,2%	100,0%
		24	23	47			51,1%	48,9%	100,0%
		26	21	47			55,3%	44,7%	100,0%
		30	17	47			63,8%	36,2%	100,0%
		23	24	47			48,9%	51,1%	100,0%
		31	16	47			66,0%	34,0%	100,0%
							promedio	54%	46%



				De acuerdo	En desacuerdo	
Cultura Inclusiva	31	16	47	66,0%	34,0%	100,0%
	29	18	47	61,7%	38,3%	100,0%
	24	23	47	51,1%	48,9%	100,0%
	21	26	47	44,7%	55,3%	100,0%
	30	17	47	63,8%	36,2%	100,0%
	21	26	47	44,7%	55,3%	100,0%
	17	30	47	36,2%	63,8%	100,0%
	18	29	47	38,3%	61,7%	100,0%
	24	23	47	51,1%	48,9%	100,0%
	22	25	47	46,8%	53,2%	100,0%
	29	18	47	61,7%	38,3%	100,0%
	26	21	47	55,3%	44,7%	100,0%
	26	21	47	55,3%	44,7%	100,0%
	28	19	47	59,6%	40,4%	100,0%
	34	13	47	72,3%	27,7%	100,0%
	30	17	47	63,8%	36,2%	100,0%
	30	17	47	63,8%	36,2%	100,0%
	23	24	47	48,9%	51,1%	100,0%
	25	22	47	53,2%	46,8%	100,0%
	30	17	47	63,8%	36,2%	100,0%
30	17	47	63,8%	36,2%	100,0%	
23	24	47	48,9%	51,1%	100,0%	
22	25	47	46,8%	53,2%	100,0%	
22	25	47	46,8%	53,2%	100,0%	
19	28	47	40,4%	59,6%	100,0%	
promedio				54%	46%	100%



				De acuerdo	En desacuerdo	
Política Inclusiva	15	32	47	31,9%	68,1%	100,0%
	17	30	47	36,2%	63,8%	100,0%
	35	12	47	74,5%	25,5%	100,0%
	26	21	47	55,3%	44,7%	100,0%
	23	24	47	48,9%	51,1%	100,0%
	31	16	47	66,0%	34,0%	100,0%
	30	17	47	63,8%	36,2%	100,0%
	30	17	47	63,8%	36,2%	100,0%
	27	20	47	57,4%	42,6%	100,0%
	31	16	47	66,0%	34,0%	100,0%
	22	25	47	46,8%	53,2%	100,0%
	21	26	47	44,7%	55,3%	100,0%
	26	21	47	55,3%	44,7%	100,0%
	26	21	47	55,3%	44,7%	100,0%
	17	30	47	36,2%	63,8%	100,0%
	24	23	47	51,1%	48,9%	100,0%
promedio				53%	47%	100%

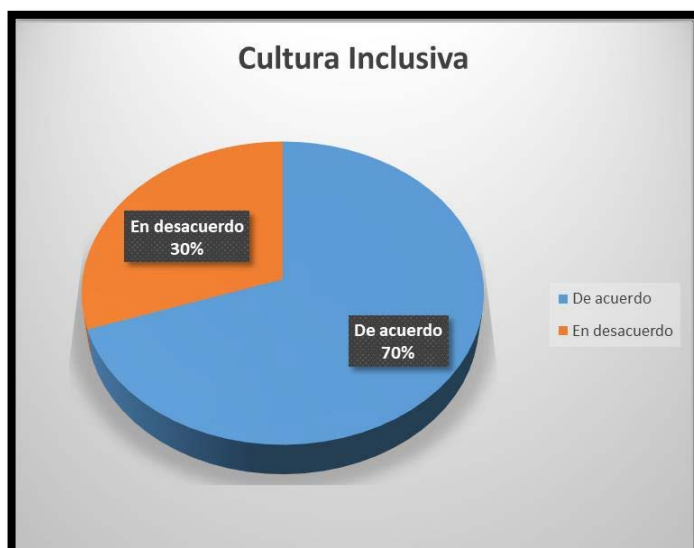


ENCUESTAS APODERADOS ARTURO PRAT

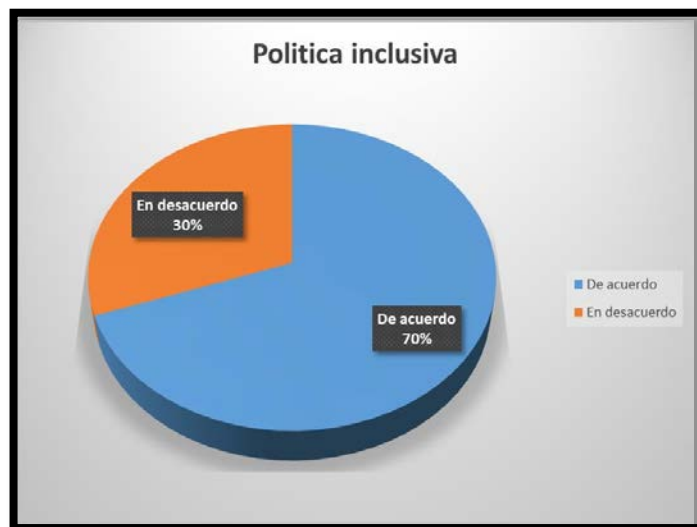
		De acuerdo	En desacuerdo				De acuerdo	En desacuerdo		
Dimension A1		11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%	
		15	1	16			93,8%	6,3%	100,0%	
		11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%	
		12	4	16			75,0%	25,0%	100,0%	
		14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%	
		14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%	
		11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%	
		14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%	
		13	3	16			81,3%	18,8%	100,0%	
		12	4	16			75,0%	25,0%	100,0%	
		14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%	
		14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%	
		16		16			100,0%	0,0%	100,0%	
		9	7	16			56,3%	43,8%	100,0%	
		11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%	
							promedio	80%	20%	100%



						De acuerdo	En desacuerdo	
Cultura Inclusiva	14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%
	11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%
	12	4	16			75,0%	25,0%	100,0%
	11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%
	10	6	16			62,5%	37,5%	100,0%
	8	8	16			50,0%	50,0%	100,0%
	5	11	16			31,3%	68,8%	100,0%
	10	6	16			62,5%	37,5%	100,0%
	7	9	16			43,8%	56,3%	100,0%
	11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%
	14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%
	11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%
	14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%
	14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%
	14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%
	9	7	16			56,3%	43,8%	100,0%
	15	1	16			93,8%	6,3%	100,0%
	11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%
	8	8	16			50,0%	50,0%	100,0%
	12	4	16			75,0%	25,0%	100,0%
14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%	
8	8	16			50,0%	50,0%	100,0%	
14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%	
11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%	
11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%	
promedio						70%	30%	100%

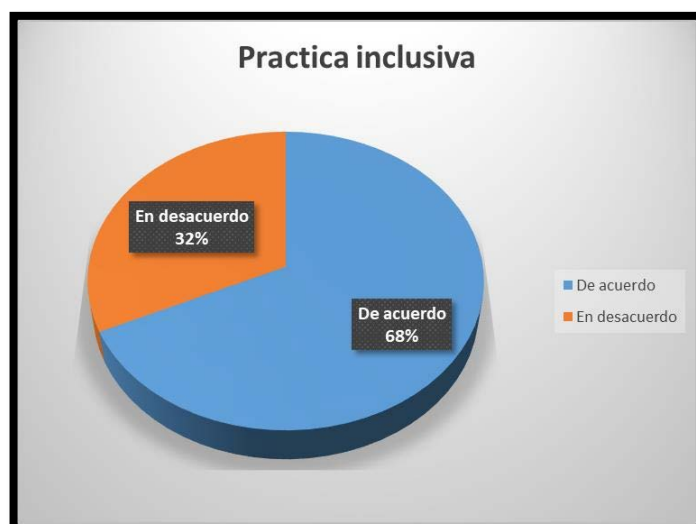


						De acuerdo	En desacuerdo	
Política Inclusiva	4	12	16			25,0%	75,0%	100,0%
	9	7	16			56,3%	43,8%	100,0%
	14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%
	10	6	16			62,5%	37,5%	100,0%
	11	5	16			68,8%	31,3%	100,0%
	14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%
	13	3	16			81,3%	18,8%	100,0%
	14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%
	10	6	16			62,5%	37,5%	100,0%
	14	2	16			87,5%	12,5%	100,0%
	5	11	16			31,3%	68,8%	100,0%
	9	7	16			56,3%	43,8%	100,0%
	15	1	16			93,8%	6,3%	100,0%
	13	3	16			81,3%	18,8%	100,0%
	10	6	16			62,5%	37,5%	100,0%
13	3	16			81,3%	18,8%	100,0%	
promedio						70%	30%	100%

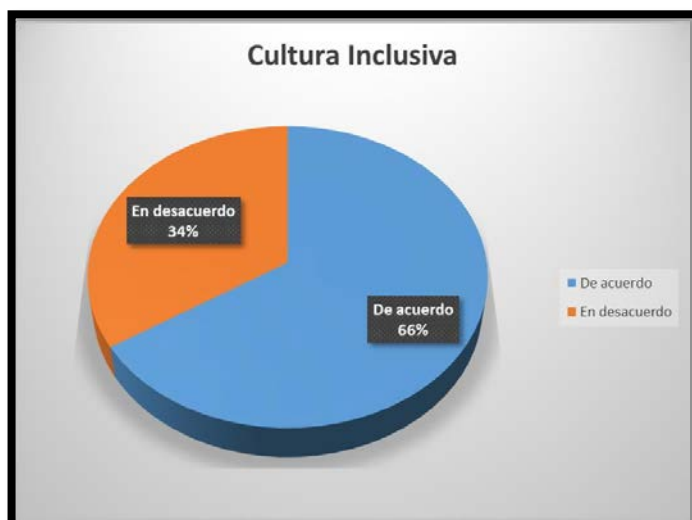


ENCUESTAS APODERADOS P. PEHUENCHE

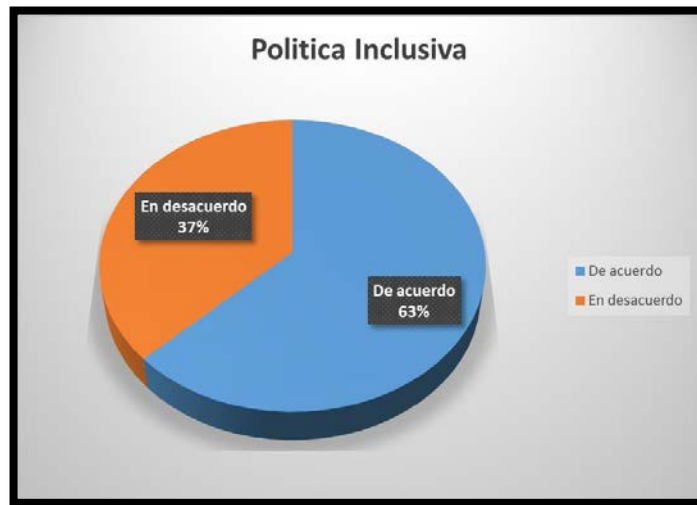
	De acuerdo	En desacuerdo				De acuerdo	En desacuerdo	
Practica inclusiva	26	27	53			49,1%	50,9%	100,0%
	32	21	53			60,4%	39,6%	100,0%
	38	15	53			71,7%	28,3%	100,0%
	35	18	53			66,0%	34,0%	100,0%
	39	14	53			73,6%	26,4%	100,0%
	38	15	53			71,7%	28,3%	100,0%
	36	17	53			67,9%	32,1%	100,0%
	41	12	53			77,4%	22,6%	100,0%
	40	13	53			75,5%	24,5%	100,0%
	35	18	53			66,0%	34,0%	100,0%
	32	21	53			60,4%	39,6%	100,0%
	39	14	53			73,6%	26,4%	100,0%
	39	14	53			73,6%	26,4%	100,0%
	34	19	53			64,2%	35,8%	100,0%
	37	16	53			69,8%	30,2%	100,0%
					promedio	68%	32%	100%



			De acuerdo	En desacuer		
Cultura Inclusiva	42	11	53	79,2%	20,8%	100,0%
	42	11	53	79,2%	20,8%	100,0%
	40	13	53	75,5%	24,5%	100,0%
	32	21	53	60,4%	39,6%	100,0%
	31	22	53	58,5%	41,5%	100,0%
	38	15	53	71,7%	28,3%	100,0%
	34	19	53	64,2%	35,8%	100,0%
	34	19	53	64,2%	35,8%	100,0%
	30	23	53	56,6%	43,4%	100,0%
	36	15	51	67,9%	28,3%	96,2%
	39	14	53	73,6%	26,4%	100,0%
	41	12	53	77,4%	22,6%	100,0%
	39	14	53	73,6%	26,4%	100,0%
	40	13	53	75,5%	24,5%	100,0%
	34	19	53	64,2%	35,8%	100,0%
	31	22	53	58,5%	41,5%	100,0%
	36	17	53	67,9%	32,1%	100,0%
	30	23	53	56,6%	43,4%	100,0%
	27	26	53	50,9%	49,1%	100,0%
	37	16	53	69,8%	30,2%	100,0%
41	12	53	77,4%	22,6%	100,0%	
27	26	53	50,9%	49,1%	100,0%	
35	18	53	66,0%	34,0%	100,0%	
34	19	53	64,2%	35,8%	100,0%	
23	30	53	43,4%	56,6%	100,0%	
promedio			66%	34%	100%	

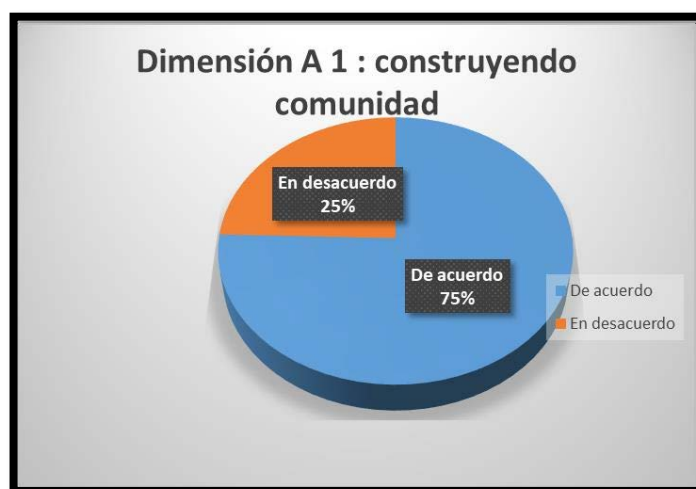


					De acuerdo	En desacuerdo	
Politica Inklusiva	38	15	53		71,7%	28,3%	100,0%
	34	19	53		64,2%	35,8%	100,0%
	42	11	53		79,2%	20,8%	100,0%
	31	22	53		58,5%	41,5%	100,0%
	37	16	53		69,8%	30,2%	100,0%
	40	13	53		75,5%	24,5%	100,0%
	35	18	53		66,0%	34,0%	100,0%
	32	21	53		60,4%	39,6%	100,0%
	37	16	53		69,8%	30,2%	100,0%
	40	13	53		75,5%	24,5%	100,0%
	21	32	53		39,6%	60,4%	100,0%
	21	32	53		39,6%	60,4%	100,0%
	35	18	53		66,0%	34,0%	100,0%
	33	20	53		62,3%	37,7%	100,0%
	21	32	53		39,6%	60,4%	100,0%
36	17	53		67,9%	32,1%	100,0%	
promedio					63%	37%	100%

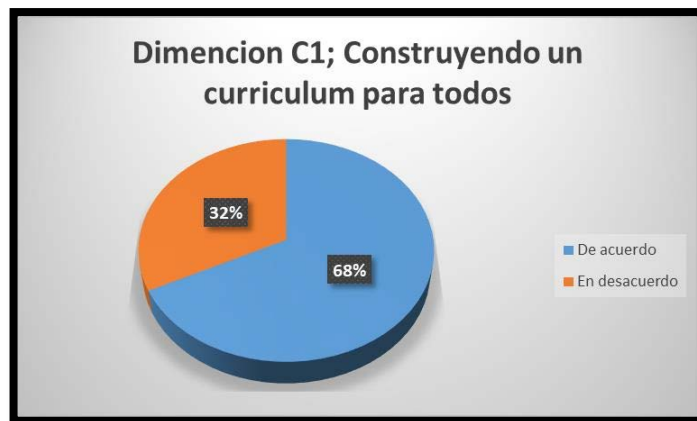


ENCUESTAS PROFESORES RAMADILLAS

		De acuerdo	En desacuerdo				De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension A1	1	10		10			100,0%	0,0%	100,0%
	2	10		10			100%	0,0%	100,0%
	3	6	4	10			60%	40,0%	100,0%
	4	9	1	10			90%	10,0%	100,0%
	5	5	5	10			50%	50,0%	100,0%
	6	8	2	10			80%	20,0%	100,0%
	7	7	3	10			70%	30,0%	100,0%
	8	6	4	10			60%	40,0%	100,0%
	9	6	4	10			60%	40,0%	100,0%
	10	7	3	10			70%	30,0%	100,0%
	11	9	1	10			90%	10,0%	100,0%
						promedio	75%	24,5%	

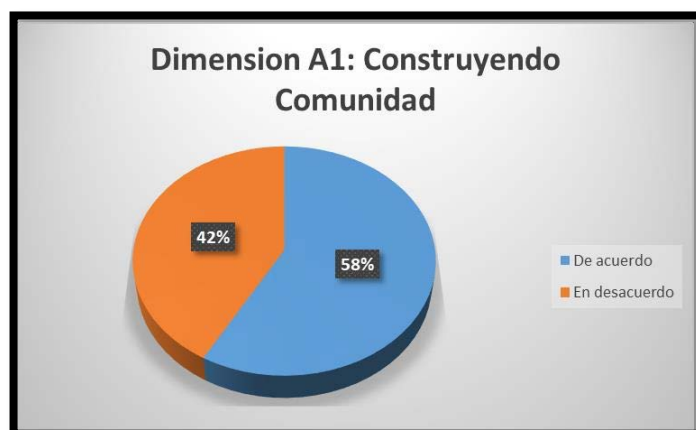


							De acuerdo	En desacuerdo	
						totales			
Dimension C1	1	6	4	10			60%	40%	100%
	2	7	3	10			70%	30%	100%
	3	5	5	10			50%	50%	100%
	4	4	6	10			40%	60%	100%
	5	6	4	10			60%	40%	100%
	6	8	2	10			80%	20%	100%
	7	9	1	10			90%	10%	100%
	8	7	3	10			70%	30%	100%
	9	8	2	10			80%	20%	100%
	10	8	2	10			80%	20%	100%
	11	8	2	10			80%	20%	100%
	12	7	3	10			70%	30%	100%
	13	5	5	10			50%	50%	100%
						promedio	68%	32%	100%

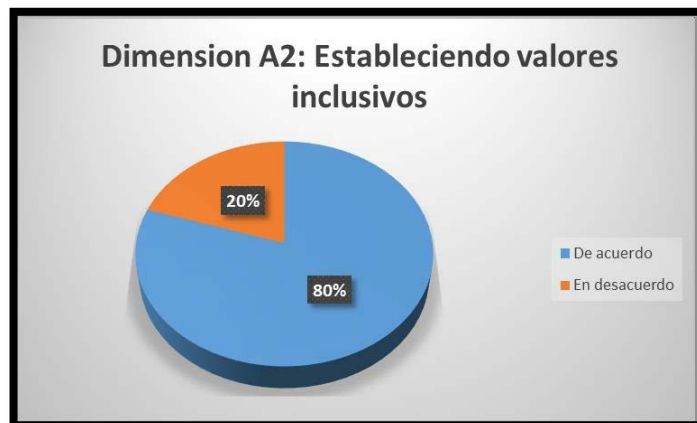


ENCUESTAS PROFESORES SANCLEMENTE

		De acuerdo	En desacuerdo				De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension A1	1	7	3	10			70,0%	30,0%	100,0%
	2	4	6	10			40,0%	60,0%	100,0%
	3	8	2	10			80,0%	20,0%	100,0%
	4	5	5	10			50,0%	50,0%	100,0%
	5	5	5	10			50,0%	50,0%	100,0%
	6	5	5	10			50,0%	50,0%	100,0%
	7	5	5	10			50,0%	50,0%	100,0%
	8	5	5	10			50,0%	50,0%	100,0%
	9	7	3	10			70,0%	30,0%	100,0%
	10	5	5	10			50,0%	50,0%	100,0%
	11	8	2	10			80,0%	20,0%	100,0%
						promedio	58%	42%	100,0%



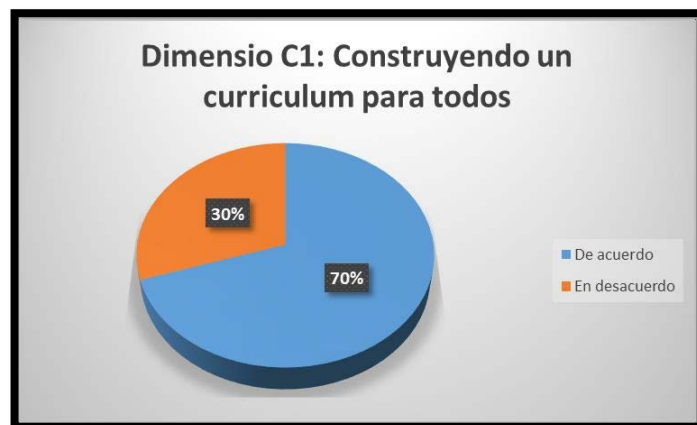
					De acuerdo	En desacuerdo		
				totales				
Dimension A2	1	7	3	10	70,0%	30,0%	100,0%	
	2	9	1	10	90,0%	10,0%	100,0%	
	3	8	2	10	80,0%	20,0%	100,0%	
	4	9	1	10	90,0%	10,0%	100,0%	
	5	6	4	10	60,0%	40,0%	100,0%	
	6	9	1	10	90,0%	10,0%	100,0%	
	7	8	2	10	80,0%	20,0%	100,0%	
	8	9	1	10	90,0%	10,0%	100,0%	
	9	8	2	10	80,0%	20,0%	100,0%	
	10	7	3	10	70,0%	30,0%	100,0%	
					promedio	80%	20%	100,0%



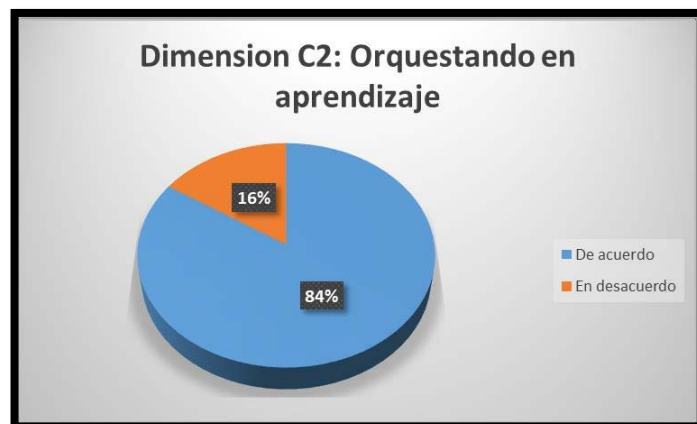
						De acuerdo	En desacuerdo	
				totales				
Dimension B2	1	7	3	10		70,0%	30,0%	100,0%
	2	8	2	10		80,0%	20,0%	100,0%
	3	5	5	10		50,0%	50,0%	100,0%
	4	6	4	10		60,0%	40,0%	100,0%
	5	9	1	10		90,0%	10,0%	100,0%
	6	7	3	10		70,0%	30,0%	100,0%
	7	7	3	10		70,0%	30,0%	100,0%
	8	8	2	10		80,0%	20,0%	100,0%
	9	9	1	10		90,0%	10,0%	100,0%
					promedio	73%	27%	100%



						De acuerdo	En desacuerdo	
				totales				
Dimension C1	1	6	4	10		60,0%	40,0%	100,0%
	2	7	3	10		70,0%	30,0%	100,0%
	3	4	6	10		40,0%	60,0%	100,0%
	4	5	5	10		50,0%	50,0%	100,0%
	5	8	2	10		80,0%	20,0%	100,0%
	6	8	2	10		80,0%	20,0%	100,0%
	7	8	2	10		80,0%	20,0%	100,0%
	8	8	2	10		80,0%	20,0%	100,0%
	9	9	1	10		90,0%	10,0%	100,0%
	10	8	2	10		80,0%	20,0%	100,0%
	11	7	3	10		70,0%	30,0%	100,0%
	12	7	3	10		70,0%	30,0%	100,0%
	13	6	4	10		60,0%	40,0%	100,0%
					promedio	70%	30%	100%

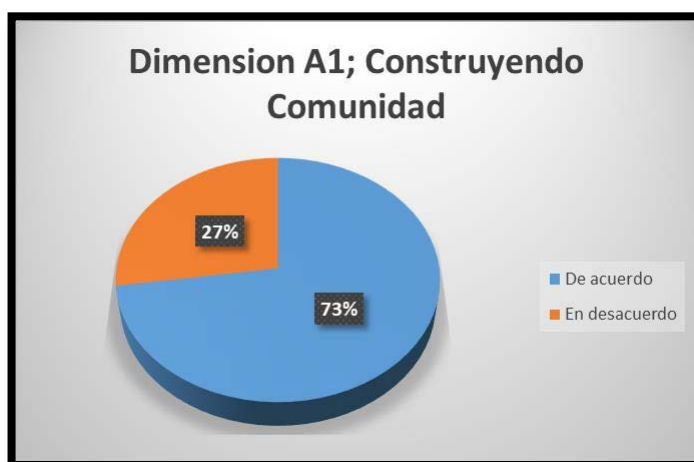


							De acuerdo	En desacuerdo	
				totales					
Dimension C2	1	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%
	2	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%
	3	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%
	4	7	3	10			70,0%	30,0%	100,0%
	5	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%
	6	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%
	7	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%
	8	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%
	9	7	3	10			70,0%	30,0%	100,0%
	10	7	3	10			70,0%	30,0%	100,0%
	11	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%
	12	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%
	13	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%
	14	7	3	10			70,0%	30,0%	100,0%
						totales	84%	16%	

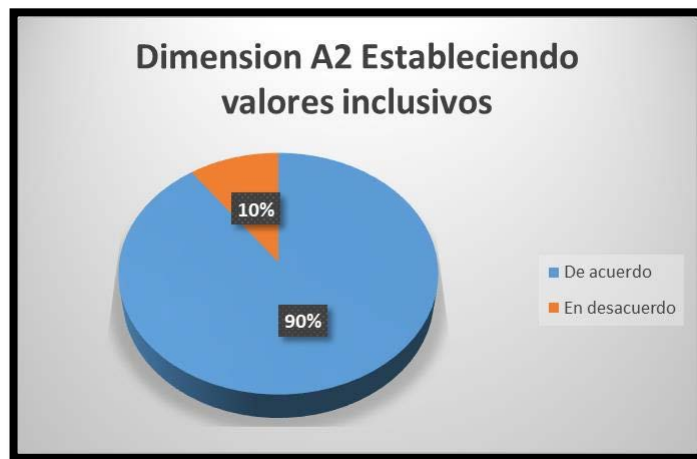


ENCUESTAS PROFESORES ARTURO PRAT

		De acuerdo	En desacuerdo	totales			De acuerdo	En desacuerdo	
	Dimension A1	1	5	5			100,0%	0,0%	100,0%
		2	4	1	5		80,0%	20,0%	100,0%
		3	4	1	5		80,0%	20,0%	100,0%
		4	4	1	5		80,0%	20,0%	100,0%
		5	4	1	5		80,0%	20,0%	100,0%
		6	4	1	5		80,0%	20,0%	100,0%
		7	4	1	5		80,0%	20,0%	100,0%
		8	1	4	5		20,0%	80,0%	100,0%
		9	3	2	5		60,0%	40,0%	100,0%
		10	2	3	5		40,0%	60,0%	100,0%
		11	5	0	5		100,0%	0,0%	100,0%
						promedio	73%	27%	



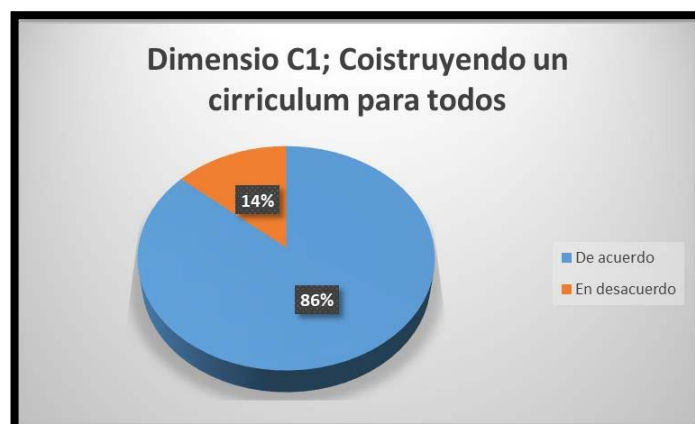
					totales		
Dimension A2	1	4	1	5	De acuerdo	En desacuerdo	
	2	5	0	5	100,0%	0,0%	100,0%
	3	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
	4	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
	5	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	6	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	7	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	8	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
	9	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	10	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
					90%	10%	



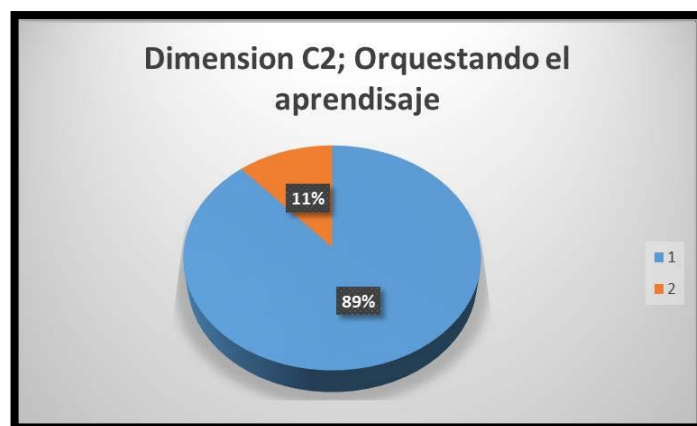
					De acuerdo	En desacuerdo	
					totales		
Dimension B1	1	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
	2	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
	3	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
	4	2	3	5	40,0%	60,0%	100,0%
	5	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	6	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	7	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	8	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	9	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
	10	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	11	3	2	5	60,0%	40,0%	100,0%
	12	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
	13	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
promedio					83%	17%	100,0%



					De acuerdo	En desacuerdo	
				totales			
Dimension C1	1	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
	2	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
	3	3	2	5	60,0%	40,0%	100,0%
	4	3	2	5	60,0%	40,0%	100,0%
	5	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	6	5	1	6	100,0%	20,0%	120,0%
	7	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	8	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	9	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	10	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	11	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
	12	5		5	100,0%	0,0%	100,0%
	13	4	1	5	80,0%	20,0%	100,0%
				promedio	88%	14%	101,5%



							De acuerdo	En desacuerdo		
						totales				
Dimension C2	1		5			5	100,0%	0,0%	100,0%	
	2		5			5	100,0%	0,0%	100,0%	
	3		5			5	100,0%	0,0%	100,0%	
	4		5			5	100,0%	0,0%	100,0%	
	5		5			5	100,0%	0,0%	100,0%	
	6		5			5	100,0%	0,0%	100,0%	
	7		5			5	100,0%	0,0%	100,0%	
	8		5			5	100,0%	0,0%	100,0%	
	9		4	1		5	80,0%	20,0%	100,0%	
	10		5			5	100,0%	0,0%	100,0%	
	11		5			5	100,0%	0,0%	100,0%	
	12		4	1		5	80,0%	20,0%	100,0%	
	13		2	3		5	40,0%	60,0%	100,0%	
	14		2	3		5	40,0%	60,0%	100,0%	
							promedio	89%	11%	100,0%



ENCUESTAS PROFESORES P.PEHUENCHE

		De acuerdo	En desacuerdo	totales			De acuerdo	En desacuerdo	
Dimension A1	1	10		10			100,0%	0,0%	100,0%
	2	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%
	3	5	5	10			50,0%	50,0%	100,0%
	4	7	3	10			70,0%	30,0%	100,0%
	5	5	5	10			50,0%	50,0%	100,0%
	6	8	2	10			80,0%	20,0%	100,0%
	7	8	2	10			80,0%	20,0%	100,0%
	8	7	3	10			70,0%	30,0%	100,0%
	9	8	2	10			80,0%	20,0%	100,0%
	10	7	3	10			70,0%	30,0%	100,0%
	11	8	2	10			80,0%	20,0%	100,0%
						promedio	75%	25%	100,0%



								De acuerdo	En desacuerdo	
				totales						
Dimension A2	1	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%	
	2	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%	
	3	9	1	10			90,0%	10,0%	100,0%	
	4	10		10			100,0%	0,0%	100,0%	
	5	8	2	10			80,0%	20,0%	100,0%	
	6	10		10			100,0%	0,0%	100,0%	
	7	10		10			100,0%	0,0%	100,0%	
	8	10		10			100,0%	0,0%	100,0%	
	9	10		10			100,0%	0,0%	100,0%	
	10	8	2	10			80,0%	20,0%	100,0%	
promedio							93%	7%	100,0%	



				De acuerdo	En desacuerdo		
			totales				
Dimension C2	1	10		100,0%	0,0%	100,0%	
	2	10		100,0%	0,0%	100,0%	
	3	10		100,0%	0,0%	100,0%	
	4	7	3	70,0%	30,0%	100,0%	
	5	10		100,0%	0,0%	100,0%	
	6	10		100,0%	0,0%	100,0%	
	7	8	2	80,0%	20,0%	100,0%	
	8	10		100,0%	0,0%	100,0%	
	9	10		100,0%	0,0%	100,0%	
	10	10		100,0%	0,0%	100,0%	
	11	10		100,0%	0,0%	100,0%	
	12	9	1	90,0%	10,0%	100,0%	
	13	10		100,0%	0,0%	100,0%	
	14	10		100,0%	0,0%	100,0%	
				promedio	96%	4%	100,0%

