

**AUTOADSCRIPCIÓN DE DOCENTES DEL CONTEXTO RURAL AL PROCESO DE
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA REGIÓN DE ÑUBLE**
**SELF-ASSIGNMENT OF TEACHERS FROM THE RURAL CONTEXT TO THE
EDUCATIONAL INCLUSION PROCESS IN THE ÑUBLE REGION**

Autores: ¹Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz, ²Nicole Andrea Merino Hermosilla, ³Carlos Roberto Fuenzalida Carrasco y ⁴Krishna Natalia Pulido Acuña.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6208-8093>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-9188-1832>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-3569-629X>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-6431-4240>

¹E-mail de contacto: rodrigobarzo@unach.cl

²E-mail de contacto: nicolemerino@alu.unach.cl

³E-mail de contacto: carlosfuenzalida@alu.unach.cl

⁴E-mail de contacto: krishnapulido@alu.unach.cl

Afiliación:^{1* 2*3*4*} Universidad Adventista de Chile (Chile)

Artículo recibido: 25 de Mayo del 2024

Artículo revisado: 27 de Mayo del 2024

Artículo aprobado: 30 de Junio del 2024

¹Profesor de Educación Física con mención en Educación Física Especial y Licenciado en Educación por la Universidad Adventista de Chile, obtuvo el grado de Magister en Educación Física con mención en Actividad Física y Salud por la Universidad de Concepción, país Chile. Actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Ciencias de la Educación y Estadística en la Universidad Santander de México. Laboralmente se desempeña como docente investigador, Director del Núcleo de Investigación en Educación en la Universidad Adventista. Gerente fundador del Centro de Investigación Multidisciplinario y Estudios en Ciencias ubicado en la ciudad de Chillán, país Chile, así también es editor de la Revista Boletín Internacional de Reflexiones Educativas CIMEC, Revista Caleidoscopio.

²Profesor de Educación General Básica con mención en Lenguaje y Licenciada en Educación. Universidad Adventista de Chile.

³Profesor de Educación General Básica con mención en Lenguaje y Licenciada en Educación. Universidad Adventista de Chile.

⁴Profesora de Educación General Básica, mención en Lenguaje y Comunicación. Licenciada en Educación y con el curso de especialización Diplomado en Neuroeducación.

Resumen

La inclusión educativa es considerada un tema latente en la educación a nivel nacional e internacional, estableciendo distintos tipos de desafíos para los docentes, entre uno de ellos es la propia disposición de abordar este enfoque educativo en su praxis pedagógica. El objetivo de la presente investigación corresponde a describir la autoadscripción del profesorado al proceso de inclusión educativa en el contexto escolar rural. La Metodología empleada corresponde al enfoque cuantitativo con diseño descriptivo, teniendo como muestra a 83 docentes de educación primaria de establecimientos de administración municipal de la comuna rural de Coihueco, Región de Ñuble, el instrumento utilizado es la Escala de Autoadscripción Inclusiva con 55 preguntas; el análisis de los datos fue realizado mediante técnicas de estadística descriptiva, utilizando el programa Excel. Los resultados presentan que la mayoría de los docentes demuestran una alta

disposición y aceptación hacia la inclusión educativa, alcanzando una media de tendencia central general de 3,4 que oscila entre las opciones «muchas veces» y «casi siempre». Dentro de las dimensiones, se obtuvo una media similar a la del total general, con excepción de la dimensión 4, que obtuvo 3,1 (bajo la cifra general), y la dimensión 6, que presentó un 3,6 (sobre la media general). Conclusión es necesario destacar la importancia de promover permanentemente la cultura inclusiva en los establecimientos educativos. Además, estos resultados sirven como base para futuras intervenciones y políticas que fomenten la educación inclusiva, de tal forma que contribuyan a la formación de comunidades más inclusivas en la comuna

Palabras clave: Disposición docente, Educación rural, Praxis pedagógica, Inclusión educativa, Actitud docente, Cultura inclusiva.

Abstract

The Educational inclusion is considered a latent issue in education at a national and international level, establishing different types of challenges for teachers, one of which is the willingness to address this educational approach in their pedagogical praxis. The objective of this research corresponds to describing the self-ascription of teachers to the process of educational inclusion in the rural school context. The Methodology used corresponds to the quantitative approach with a descriptive design, taking as a sample 83 primary education teachers from municipal administration establishments in the rural commune of Coihueco, Ñuble Region, the instrument used is the Inclusive Self-Ascription Scale with 55 questions; Data analysis was carried out using descriptive statistics techniques, using the Excel program. The results show that the majority of teachers demonstrate a high willingness and acceptance towards educational inclusion, reaching a general central tendency mean of 3.4 that ranges between the options "many times" and "almost always." Within the dimensions, an average similar to that of the general total was obtained, with the exception of dimension 4, which obtained 3.1 (below the general figure), and dimension 6, which presented 3.6 (above the average general). Conclusion it is necessary to highlight the importance of permanently promoting inclusive culture in educational establishments. Furthermore, these results serve as a basis for future interventions and policies that promote inclusive education, in such a way that they contribute to the formation of more inclusive communities in the commune.

Keywords: Teaching disposition, Rural education, Pedagogical praxis, Educational inclusion, Teaching attitude, Inclusive culture.

Sumário

A inclusão educacional é considerada uma questão latente na educação a nível nacional e internacional, estabelecendo diferentes tipos de desafios para os professores, um dos quais é a

vontade de abordar esta abordagem educativa na sua práxis pedagógica. O objetivo desta pesquisa corresponde a descrever a autoatribuição de professores ao processo de inclusão educacional no contexto escolar do campo. A Metodologia utilizada corresponde à abordagem quantitativa com desenho descritivo, tendo como amostra 83 professores do ensino primário de estabelecimentos da administração municipal da comuna rural de Coihueco, Região de Ñuble, o instrumento utilizado é a Escala de Autoatribuição Inclusiva com 55 questões; A análise dos dados foi realizada por meio de técnicas de estatística descritiva, utilizando o programa Excel. Os resultados mostram que a maioria dos professores demonstra uma elevada disponibilidade e aceitação para a inclusão educativa, atingindo uma média de tendência central geral de 3,4 que oscila entre as opções "muitas vezes" e "quase sempre". Dentro das dimensões obteve-se uma média semelhante à do total geral, com exceção da dimensão 4, que obteve 3,1 (abaixo da média geral), e da dimensão 6, que apresentou 3,6 (acima da média geral). Conclusão é necessário realçar a importância da promoção permanente da cultura inclusiva nos estabelecimentos de ensino. Além disso, estes resultados servem de base para futuras intervenções e políticas que promovam a educação inclusiva, de forma a contribuir para a formação de comunidades mais inclusivas no município.

Palavras-chave: Disposição docente, Educação rural, Práxis pedagógica, Inclusão educacional, Atitude docente, Cultura inclusiva.

Introducción

La educación inclusiva surge como una respuesta de atención pedagógica para la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas de las instituciones educativas, transformando el sistema educativo con miras hacia una educación de calidad en el marco de una educación para todos y todas.

El diseño e implementación de políticas públicas inclusivas en materias educativas exige actuar siempre desde la ética y la responsabilidad no solo en nuestras acciones, sino también respecto de sus consecuencias para la construcción de la realidad social que se manifiesta en los establecimientos educacionales (Luna, 2019, p.13).

Así, se hace necesario dar respuesta a las exigencias que esto conlleva desde la organización escolar en el Proyecto Educativo Institucional: flexibilización curricular, diversificación de prácticas pedagógicas, disposición de recursos y apoyos que minimicen las barreras físicas, actitudinales, de aprendizaje y de acceso a la información. Palacio (2016) a su vez “Las diferencias entre discapacidad mental y cognitiva se han podido establecer refiriendo que la primera conlleva una limitación psíquica o de comportamiento que limita al individuo para comprender el alcance de sus actos” (citado por Muñoz, 2011, p. 676). Cuando se habla de “limitación” en relación con las discapacidades mentales y cognitivas, se puede apreciar que “dentro de ella han sido incluidos trastornos psiquiátricos como la esquizofrenia, el trastorno bipolar y la depresión” (Muñoz, 2011, p. 676).

No obstante, la discapacidad cognitiva puede limitar significativamente las capacidades intelectuales y, de igual manera, las habilidades para desarrollarse como ente social y educacional. “Por otra parte, la discapacidad cognitiva se suscita por un trastorno en el desarrollo mental (cerebral), caracterizado, primordialmente, por el deterioro de actividades y funciones en etapas del desarrollo, así como por la afectación global de la inteligencia” (Muñoz, 2011, p. 676). Por otra parte, la discapacidad intelectual se puede clasificar en “trastornos como el retardo mental, el autismo,

el síndrome de Asperger o los trastornos por déficit de atención; sin embargo, estos dos grupos comúnmente han sido clasificados dentro de los glosarios psiquiátricos como ‘trastornos mentales’ (Muñoz, 2011, p. 676).

Existen aspectos relevantes dentro de la inclusión que generalmente se pasan por alto, puesto que los docentes tienden a centrarse en las necesidades educativas especiales (NEE) más visibles o en las que el apoderado del establecimiento informa o los especialistas diagnostican. Muñoz (2011) hace referencia a que dentro de la inclusión se incorporan también aspectos importantes a considerar, mencionando que la pobreza y la exclusión social son desafíos importantes del siglo actual, particularmente para las personas con discapacidad. Desde este enfoque de educar en la inclusión y responder a la diversidad de educandos se requiere reconocer y valorar el rol del docente a cargo del proceso educativo al interior del establecimiento.

El docente, a través de sus creencias, tiene un impacto relevante en la cultura escolar, en las actividades de enseñanza cotidiana, en la organización del aula, en la evaluación y en la propia estructura cognitiva en la relación profesor-alumno. “Las creencias de los profesores respecto a sus alumnos pueden convertirse en un obstáculo a la hora de emprender acciones conducentes al beneficio de los estudiantes con necesidades educativas especiales” (González y Triana, 2018, p. 207), donde el progreso de los alumnos no depende solo de sus características personales, sino del tipo de oportunidades y apoyos que se les brindan (Plancarte, 2017).

Sin embargo, la praxis pedagógica en los docentes formadores debe cumplir con la enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Piña

de Valderrama (2010) expone lo siguiente: La educación es un proceso social importante que puede transformar la sociedad. Los profesores deben tener en cuenta las perspectivas antropológicas sobre el aprendizaje, además, deben enfocarse en una visión tanto humanista como transformadora de la educación, que sea relevante para la sociedad y los estudiantes.

Ahora bien, los docentes se insertan dentro de establecimientos educativos con la finalidad de buscar “la transformación social desde la comprensión de sus propias prácticas, entendimientos y los valores sociales y de esta manera lograr la consolidación de la formación integral de un docente reflexivo, crítico y colaborativo” (Piña de Valderrama, 2010, p.11). Frente al desarrollo profesional del profesorado, cabe mencionar que la educación inclusiva, abordando el ámbito de las necesidades educativas especiales que presentan los educandos de los establecimientos educativos, “figura en la agenda de organismos internacionales tan reconocidos como la UNESCO (2009; 2011) y es suscrita por los gobiernos y las políticas de muchos países” (Torres y Fernández, 2015, p.178).

De igual forma, la educación inclusiva y la praxis pedagógica en la última década han ido en constante progreso en cuanto al “reconocimiento por parte de organismos internacionales, gobiernos y reformas escolares” (Torres y Fernández, 2015, p. 178). Centrándose en esta postura y en la realidad que hoy se vive dentro del aula, la educación inclusiva forma parte del corazón de una conciencia social y pedagógica que actualmente se difunde de manera desigual en instituciones educativas y salones de clase.

El sistema educativo chileno establece políticas educativas que impulsan los procesos

educativos desde un modelo de inclusión educativa. Los decretos que regulan esto son el DS 170/2009 y el DS 83/2015 del Ministerio de Educación, que establecen criterios para el proceso de diagnóstico integral, la atención de las necesidades educativas especiales y la gestión educativa para la diversificación de la enseñanza y la adaptación curricular hacia una cultura y prácticas inclusivas.

Para esto, proporcionan orientaciones para la implementación del acceso universal al currículo nacional de los estudiantes con necesidades educativas especiales, e impulsan la inclusión educativa, el respeto y la valoración de la diversidad y la flexibilidad en la respuesta educativa. Por ende, es fundamental no perder de vista que la inclusión, en tanto componente del derecho a la educación, es un principio rector que debe orientar el curso de las políticas y prácticas educativas (Duk y Murillo, 2016).

A partir de la implementación de las políticas y la praxis educativa se ha consolidado un avance hacia la inclusión, según lo expuesto por la Agencia de Calidad de la Educación (2018, p.84), que afirma que las “escuelas logran que los estudiantes y sus familias se sientan acogidos y perciban que a sus profesores y adultos a cargo les importa que aprendan, lo que motiva su esfuerzo”, así como un mejoramiento del clima del aula. Es de gran relevancia mencionar que este paso ha traído cambios significativos dentro de los establecimientos educativos.

Así, según la investigación realizada por Castillo (2021), se observa una praxis pedagógica equivocada, frente a lo que realmente significa inclusión educativa, en los establecimientos educacionales que trabajan bajo un modelo de integración escolar. No obstante, se ha evidenciado que las escuelas que

han implementado políticas bajo un modelo educativo de educación inclusiva tienen una praxis institucional que tiende hacia la atención de la diversidad.

Sin embargo, más allá de la normativa existente, estudios realizados por Zambrano y Orellana (2018) y García et al. (2018) demuestran que todo proceso de educación inclusiva requiere de compromisos profesionales de los docentes que dan vida a las prácticas pedagógicas, cuyo proceso implica implementar prácticas docentes que favorezcan el desarrollo de todos los estudiantes. Afirman que la actitud del docente es trascendental durante el proceso de inclusión escolar, considerándose entonces relevante analizar las percepciones, actitudes y expectativas para el desarrollo de una cultura educativa inclusiva. Estas prácticas reflejan en sí mismas la cultura y política que aseguran el aprendizaje, la superación de barreras y el fomento de la participación de todos los estudiantes.

La inclusión educativa se ha convertido en un desafío para todo el personal que compone un centro educativo, especialmente para los docentes, ya que las técnicas de aprendizaje enfocadas solo en un tipo de estudiante no dan óptimos resultados ante los requerimientos actuales (Contreras et al., 2021), en que los establecimientos reciben a estudiantes extranjeros o con alguna necesidad educativa ya sea permanente o transitoria.

Los autores Jiménez y Montecinos (2018) concluyen que en docentes novatos se presentan demandas directas en el desarrollo de estrategias diversificadas de enseñanza y evaluación, centrándose en el déficit por sobre las barreras institucionales hacia el aprendizaje y la participación de sus alumnos. En tanto, Cisternas y Lobos (2019) exponen que los

profesionales que se inician tienen un alto sentido de responsabilidad con el aprendizaje de todos sus estudiantes, movilizándose hacia el desarrollo de estos más allá de sus diferencias.

En esta línea, las investigaciones evidencian que durante los últimos años el sistema educativo ha atravesado un importante proceso de cambio de paradigma hacia la inclusión. Asimismo, a nivel internacional las investigaciones han avanzado en la validación de instrumentos para la recogida de información sobre procesos educativos y percepción sobre actitudes docentes.

En cuanto al proceso de inclusión, se encuentra evidencia en las investigaciones de Booth y Ainscow (2015), Calvo (2013), Garzón et al. (2016), Carrillo et al. (2018) y Loor-Aldás y Aucapiña-Sandoval (2020) de que existe una relación entre la teoría y la práctica inclusiva, donde uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje tiene relación con lo que creen y están dispuestos a hacer los docentes, señalando que hay una relación directa entre actitudes positivas hacia la inclusión y utilizar un mayor número de estrategias en el aula. Así es como, en relación con el proceso de implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, estas dependen de las capacidades de los docentes desde sus procesos de enseñanza aprendizaje, entendiendo que debido a su falta de formación se ve interferido el desarrollo de estrategias de enseñanza inclusiva, las cuales benefician los aprendizajes de los estudiantes con NEE.

A nivel nacional, los autores consideran que el cambio de enfoque de la integración hacia prácticas de inclusión educativa, estas “han sido resistidas, no solo por las familias, los profesores y las escuelas de educación especial, sino también por los propios investigadores”

(Suárez-López et al., 2019). Se han evidenciado aproximaciones sobre las actitudes y percepciones de los docentes frente a los procesos educativos inclusivos, donde los autores Fernández et al. (2015) y Booth et al. (2015) señalan que, ante la nueva normativa, los docentes tienen que entregar apoyos para el aprendizaje y la participación que estos presentan, y disponer de un lenguaje inclusivo para referirse a los estudiantes.

También, García et al. (2018) reconocen que la conceptualización del profesorado acerca de la diversidad influye en las estrategias empleadas para la gestión del aula. Asimismo, Mellado et al. (2017) plantea cinco dimensiones del proceso inclusivo: Diseño Curricular para la Diversidad, Enseñanza para el Aprendizaje de todos y todas, Construyendo Comunidad Inclusiva, Desarrollo de Cultura para la Inclusión, Prácticas de Inclusión en la Escuela, Políticas Escolares para la Diversidad.

En atención a los elementos mencionados anteriormente, el estudio realizado por Mellado et al. (2017) en el contexto chileno concluyen que los docentes segregan a estudiantes con NEE por la escasa implementación de estrategias didácticas, la débil interacción pedagógica y la predominancia de estrategias homogéneas e individuales por sobre el aprendizaje cooperativo; también al promover habilidades básicas del pensamiento, limitando las oportunidades de aprendizaje para todos los niños y niñas; y, en la dimensión social, al demostrar un clima de desconfianza para relacionarse con estudiantes con NEE. No obstante, el estudio de Cisternas y Lobos (2019), aplicado a recién egresados de pedagogía señalan un interés en promover una educación inclusiva en ambientes escolares, identificando que los obstaculizadores están asociados a las culturas escolares que

estandarizan sus prácticas de enseñanza, clasifican y promueven la competencia entre estudiantes.

En el contexto de la Región de Ñuble, los autores Castro-Rubilar et al. (2017) adaptaron la escala de autoadscripción inclusiva, basados en el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000), sobre la base de creencias y actitudes de la aceptación de la inclusión, comprendiendo la inclusión y abarcando las siguientes dimensiones:

- Cultura inclusiva: referida a la generación de una comunidad escolar que desarrolla valores inclusivos compartidos entre todos sus miembros, los que están comprometidos con realizar un análisis crítico tendiente a la mejora del aprendizaje y a la participación de todos, tanto en el centro educativo como en la localidad en que este se inserta.
- Políticas inclusivas: considera los planes y espacios de organización colaborativos para planificar las acciones desde el liderazgo escolar, protocolos y procedimientos cuyo propósito es generar un marco regulador consensuado para atender a la diversidad del alumnado y establecer los apoyos que se requieran.
- Prácticas inclusivas: son acciones que reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela, favoreciendo la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, manifestada en un currículo inclusivo, y la organización de la enseñanza centrada en atención a la diversidad.

En el instrumento validado en población chilena de docentes se constituye de la siguiente organización de dimensiones y factores:

Tabla 1. Organización de dimensiones y factores del instrumento

Dimensión	Factores
Prácticas pedagógicas inclusivas	Diseño curricular para la diversidad. Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas.
Cultura inclusiva	Construyendo de una comunidad inclusiva. Desarrollo de cultura para la inclusión.
Políticas inclusivas	Prácticas de inclusión en la escuela. Políticas escolares para la diversidad.

Fuente elaboración propia basada en Castro-Rubilar et al. (2017).

La Escala de Autoadscripción brinda una posibilidad de observación del objeto de estudio de manera ampliada, al considerar distintos elementos que componen la praxis de un profesor en el contexto escolar, además se vuelve relevante analizar el tema de la inclusión educativa desde distintas perspectivas y puntos de vistas como es la educación rural, dado que en dichos contextos también es relevante conocer la realidad del docente.

Por tal motivo la presente investigación busca como propósito describir la autoadscripción del profesorado al proceso de inclusión educativa en el contexto escolar, para medir aceptación y disposición, desde las dimensiones de Diseño Curricular para la Diversidad, Enseñanza para el Aprendizaje de todos y todas, Construyendo Comunidad Inclusiva, Desarrollo de Cultura para la Inclusión, Prácticas de Inclusión en la Escuela, Políticas Escolares para la Diversidad, en los docentes de enseñanza primaria pertenecientes a establecimientos de administración estatal de la municipalidad de Coihueco, de la Región de Ñuble Chile.

Materiales y Métodos

Entre El presente estudio se ajusta al enfoque cuantitativo y utiliza un modelo de diseño

descriptivo con temporalidad transversal y nivel de profundidad descriptiva (Ronquillo et al., 2024); Choque 2014; Hernández Sampieri et al., 2014; y Bisquerra et al., 2016), dado que pretende aproximarse al objeto de estudio desde la visión paradigmática positivista, al considerar que mediante la observación es posible cuantificar elementos de la variable para ser expresados numéricamente (Rondón, 2018).

Participantes

La población de estudio se constituye por el cuerpo de profesores que se desempeñan en actividades de docencia en un contexto de educación rural en los establecimientos educaciones de administración municipal de la comuna de Coihueco, perteneciente a la Región de Ñuble, destacando un N=325 tanto en el nivel de enseñanza básica como medía. Por tal motivo se optó por considerar algunos criterios de inclusión como son: a) Ser profesor que trabaje con docencia directa, b) Desempeñarse en la enseñanza básica o también denominada primara, c) El establecimiento donde se desempeñe sea considerado rural. En base a dichos criterios mencionados con anterioridad, se seleccionó una muestra no probabilística de tipo por conveniencia (Macchi, 2013) con un n=83 docentes, los cuales participaron de manera voluntaria.

Instrumentos o técnicas de recolección de datos

El instrumento utilizado corresponde a la Escala de Autoadscripción Inclusiva, adaptado y validada en la población chilena por Castro-Rubilar et al. (2017). El cuestionario obtuvo un valor alfa de Cronbach de 0,954 en el análisis de confiabilidad para los 55 ítems, los cuales para esta investigación se clasificaran de factores a dimensiones propias, que son: a) Diseño curricular para la Diversidad, desde la pregunta 1 hasta la 13; b) Enseñanza para el

Aprendizaje de Todos y Todas, desde la 14 hasta la 27; c) Construyendo una Comunidad Inclusiva, desde la 28 hasta la 34; d) Desarrollo de Cultura para la Inclusión, de la pregunta 35 hasta la 40; e) Prácticas de Inclusión en la Escuela, desde la 41 hasta la 49; y f) Las Políticas Escolares para la Diversidad, desde la pregunta 50 hasta la 55.

Como elemento característico del instrumento, este se compone de preguntas predefinidas en escala Likert de tipo de frecuencia, entregado como respuesta datos de tipo ordinales en las opciones de 1) Nunca, 2) Algunas veces, 3) Muchas veces 4) Casi siempre.

Para la aplicación correcta del instrumento en población docente de enseñanza básica se requirió utilizar la adaptación efectuada en la investigación de Contreras et al. (2021), quienes realizaron una modificación mediante el método de consulta a expertos en la pregunta 13.

Tabla 2. Adaptación lingüística

Pregunta original	Pregunta modificada
13.- Promuevo que el establecimiento fomente actividades que contribuyan a la progresión académica de mis estudiantes	13.- Promuevo que en el establecimiento se fomente actividades que contribuyan a la progresión académica de mis estudiantes

Fuente: Contreras et al., (2021).

De igual manera, se volvió a realizar un análisis detallado del instrumento mediante la consulta a 3 expertos que cumplieran con los siguientes criterios: a) 10 años de experiencia laboral en establecimientos de educación escolar, b) 5 años de experiencia laboral en el área de educación inclusiva y c) contar con estudios culminados de postgrado en el área de inclusión educativa. Dentro del análisis de constructo, se orientó hacia lo lingüístico para ajustar la redacción y orientación de tres preguntas, de tal

manera que fueran contextualizadas a todo nivel educativo.

Tabla 3. Nueva adaptación lingüística

Pregunta original	Pregunta modificada
19.- Promuevo en esta escuela, que se desarrollen valores inclusivos	19.-Promuevo que en esta escuela se desarrollen valores inclusivos
29.- Integro en mi planificación contenidos se relacionen con la realidad cultural de los estudiantes	29.-Integro en mi planificación contenidos que se relacionan con la realidad cultural de los estudiantes
44.- Procuero que los apoyos brindados a los estudiantes con NEE en el establecimiento, estén coordinados	44.-Procuero que los apoyos brindados a los estudiantes con NEE en el establecimiento, estén coordinados

Fuente: elaboración propia.

Análisis de los datos

En la presente investigación considera la utilización de la estadística descriptiva mediante porcentajes en tablas de frecuencia para los datos categóricos de tipo ordinal que entrega la escala, a posterior dichos datos serán convertidos a medidas de tendencia central con promedios y medida de dispersión (Cobo et al., 2007)

Resultados y Discusión

Para el análisis estadístico de los datos se trabajó con el programa Excel a través de la aplicación estadística descriptiva de medidas de tendencia central (Macchi, 2013; Martínez et al., 2020)

Tabla 4. Resultados generales de autoadscripción

Total, del profesora do	Media na	Mod a	Media na	Desviación Estándar (±)
83	3.4	3.8	3.5	0,414400636

Fuente: elaboración propia

Se ha identificado que, en la Tabla 4, la predisposición del profesorado frente a las interrogantes establecidas en el instrumento está representada por la medida de tendencia central de 3,4, oscilando esta entre las opciones “muchas veces” y “casi siempre”. La mediana corresponde a un 3,5, que se encuentra en el mismo rango anteriormente mencionado. Así pues, la predilección de selección de ítems en

función de la moda es 3,8. Por último, se obtiene que la desviación estándar es de $(\pm) 0,41$, lo cual significa que se presenta una baja dispersión en la contestación de los 83 docentes. Por ende, se establece en términos generales una tendencia de aceptación y disposición de los profesores hacia procesos institucionales y de su praxis relacionados con la inclusión educativa.

Tabla 5. Resultados clasificados por dimensión

Nombre de la dimensión (factor)	Media	Moda	Mediana	Desviación Estándar (\pm)
Diseño Curricular para la Diversidad (Ds1)	3.5	3.8	3.6	0,415388676
Enseñanza para el Aprendizaje de Todos y Todas (Ds2)	3.5	3.9	3.7	0,4602348
Construyendo Comunidad Inclusiva (Ds3)	3.3	4	3.4	0,4937607
Desarrollo de Cultura para la Inclusión (Ds4)	3.1	3	3.2	0,6296499
Prácticas de Inclusión en la Escuela (Ds5)	3.4	4	3.6	0,5113694
Políticas Escolares para la Diversidad (Ds6)	3.6	4	3.7	0,4646954

Fuente: elaboración propia

Según el análisis de la Tabla 5, se puede inferir que la Ds1, “Diseño curricular para la diversidad”, y la Ds2, “Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas”, obtuvieron una media central de igual valor, con un promedio de 3,5. Sin embargo, la Ds5, “Políticas escolares para la diversidad”, mostró una ligera disminución, con un resultado de 3,4, que también se refleja en la media total. Es importante destacar que la muestra reveló un aumento en la desviación estándar, pasando de $(\pm) 0,41$ a $(\pm) 0,51$, lo cual indica un mayor grado de dispersión en las respuestas proporcionadas por los docentes encuestados. No obstante, cabe mencionar que la desviación estándar general es de $(\pm) 0,41$, lo que implica un menor grado de dispersión en comparación con los resultados de las Ds2 y Ds5.

La Ds4 muestra el índice más bajo de tendencia central, con una media de 3,1 en comparación con las otras dimensiones y la media general

obtenida. Además, presenta un considerable aumento en la desviación estándar, alcanzando el valor de $(\pm) 0,62$, lo que significa una mayor variedad de opciones seleccionadas por el profesorado. Es importante mencionar que también sobrepasa la desviación general del instrumento.

Según la Ds6, se observa un incremento significativo en la tendencia central, alcanzando un 3,6, el cual representa el valor máximo entre todas las categorías evaluadas, demostrando un mayor contraste en referencia al 3,4 correspondiente a la totalidad de los datos obtenidos. Por lo que se logra observar en la desviación estándar, el valor fluctúa de $(\pm) 0,46$, siendo superior en 0,05 al valor general.

En los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria de administración estatal de la municipalidad de Coihueco se evidenció que la media de aceptación y disposición general de

tendencia central fue de 3,4, lo cual presenta datos favorables, puesto que permite afirmar que la mayoría de docentes considera que su praxis pedagógica va en pro de una comunidad inclusiva. Esto también sucede en el estudio de Espinoza (2020), en donde los resultados son muy alentadores, ya que demuestran que la mayoría de los docentes están preparados o en proceso de brindar una educación inclusiva a todos los niños y niñas que ingresan a la escuela, sin embargo, esto ocurre en contextos diferentes al estudio mencionado.

Con respecto a la mediana general de “autoadscripción educativa”, en la medición de aceptación y disposición obtuvo un 3,5. Además, la selección de ítems realizada por los docentes arrojó que la distribución de respuestas estuvo entre “muchas veces” y “casi siempre”, lo cual se repite en diferentes estudios antes realizados. Esto también quedó evidenciado en el estudio realizado por Espinoza (2020), en el cual se menciona que la consolidación implica los elementos necesarios para determinar el alcance de la muestra, haciendo que los profesores se sitúen en categorías de “proceso de consolidación”, lo que significa que su labor se refleja en los procesos de desarrollo institucional, demostrando iniciativa en actividades y proyectos que promueven políticas de la institución.

También cabe mencionar que a través de los datos obtenidos se observa que la moda general es 3,8, indicando una tendencia similar en la selección de ítems por parte del profesorado. De igual manera, esta inclinación se observa en los datos obtenidos por Contreras et al. (2021), el cual esclarece que en la comuna de Coihueco hay un alto reconocimiento de las normativas vigentes de inclusión escolar.

Del mismo modo, se pudo observar mediante el análisis de datos que se presentó una desviación estándar de $(\pm) 0,41$, lo cual refleja que hay una baja desviación entre los datos adquiridos a través de la escala de autoadscripción inclusiva, es decir, que la variabilidad en la elección de los niveles de respuesta es mínima. Además, en la investigación realizada por Espinoza (2020) se observa una baja diferencia en la selección de las respuestas en el total general de encuestas efectuadas, lo cual es positivo, porque nos permite entender que los docentes poseen un alto conocimiento de políticas inclusivas en las escuelas participantes.

En cuanto a la dimensión uno, “diseño curricular para la diversidad”, y la dimensión cinco, “prácticas de inclusión en la escuela”, se obtuvo resultados similares a la investigación realizada por Contreras et al. (2021), esto se debe a que en ambas se obtuvieron datos que resultaron positivos y se centraban en el margen de selección “muchas veces” y “casi siempre”, por lo que se cumple con la aceptación y disposición esperada por parte del profesorado. Del mismo modo, otros autores presentan la misma elección de respuesta, con la única variante de que, en su escala de evaluación, se presenta con otra denominación “en proceso de consolidación” (Espinoza, 2020, p.49), es decir, los “docentes no puedan consolidar este proceso por las fallas en las políticas de aplicación de la inclusión en las escuelas, que no brindan las herramientas que se necesitan para consolidar este proceso”.

En cuanto a la dimensión cuatro, “desarrollo para la cultura de la inclusión”, y la dimensión tres, “construyendo comunidad inclusiva”, al compararlas con el estudio realizado por Espinoza (2020), es posible apreciar una similitud en los resultados, pues, si bien en ellos se presenta una disminución, queda dentro de

los márgenes positivos. A su vez, es necesario aclarar que ambos estudios presentan diferentes denominaciones en la escala de Likert; esto se debe a que la denominación de “en proceso de consolidación” es equiparable a “muchas veces”, término que fue utilizado en este muestreo para la recolección de datos.

Ahora bien, respecto a la dimensión “prácticas de inclusión en la escuela”, abordada en esta investigación y en la de Contreras et al. (2021), se menciona cómo se construye la política interna, en donde se expone que el equipo docente presenta un gran valor para la construcción de programas orientados al desarrollo de los estudiantes. Esta se sitúa en un porcentaje significativo y favorable ante la colaboración de la construcción del proyecto educativo institucional.

Debido a la promulgación de decretos en esta materia, los establecimientos educacionales han tenido que actualizarse y adaptarse a las nuevas políticas inclusivas generadas por el ministerio de educación, tales como el DS 170/2009 y el DS 83/2015, lo que se ve reflejado en la escala de autoadscripción inclusiva, demostrando un alto dominio de las políticas escolares para la diversidad. De aquí la importancia de seguir mejorando y avanzando hacia un Chile más inclusivo por medio del aprendizaje constante, tal como Valero (2021) sostiene al afirmar que es fundamental la creación de herramientas y métodos que posibiliten la evaluación de avances y retrocesos en la atención a la diversidad, ya que esta necesidad cuenta con un sólido respaldo por parte de diversos sectores de la comunidad académica y científica. Por lo tanto, el instrumento utilizado en este estudio se encuentra disponible para su uso, mejora o adaptación por parte de la comunidad científica, teniendo en cuenta que el conocimiento y las

demandas sociales están en constante evolución.

Conclusiones

En la presente investigación se ha logrado establecer que la muestra estudiada del cuerpo docente, la cual se conformó de 83 participantes, posee una alta aceptación y disposición en su praxis pedagógica y profesional hacia la inclusión educativa, esto se evidencia mediante la baja dispersión ($\pm 0,41$) obtenida en la selección de los ítems del cuestionario, significando que los profesores realizan distintas acciones en la actualidad, las cuales conducen en favor de la participación y promoción de todos sus estudiantes.

En cuanto a los docentes, estos presentan una predisposición favorable a los procesos de inclusión educativa, en donde se muestra una medida general de 3,4 en la escala de autoadscripción, logrando observar un reconocimiento por parte del profesorado de la importancia de adaptar el currículo, promover un aprendizaje inclusivo y fomentar la construcción de una comunidad inclusiva en la educación.

Por otra parte, se logra identificar la autoadscripción del profesorado a través de la encuesta aplicada y, de igual forma, categorizarla a través de 6 dimensiones expuestas en la Tabla 5. Por esto, es importante que se destaquen las que reflejan un alto grado de consenso entre los docentes, evidenciado por la baja variabilidad entre las respuestas obtenidas. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas realizadas en contextos similares, lo cual respalda la validez del muestreo obtenido. Así, esto demuestra la importancia de seguir promoviendo y fortaleciendo la cultura inclusiva en las instituciones educativas. Además, se enfatiza la

necesidad de brindar apoyo y capacitación continua al profesorado para mejorar las prácticas inclusivas y garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

Es fundamental que los docentes insertos en establecimientos educacionales presenten aceptación y disposición hacia el proceso de inclusión educativa. Ahora bien, los aspectos prominentes en esta investigación proporcionan información relevante sobre el proceso de autoadscripción del profesorado a la inclusión educativa dentro de la comuna. De este modo, la información presente expuesta puede ser útil como base para el diseño e implementación de intervenciones y políticas que impulsen la inclusión educativa y contribuyan a la formación de comunidades educativas más inclusivas en la zona.

Agradecimientos (opcional)

Se extienden los agradecimientos a la Dirección de Administración Municipal de la comuna de Coihueco por aceptar que se registraran los datos en los establecimientos educaciones.

Referencias Bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Informe nacional de la calidad de la educación 2017: Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad. Agencia de Calidad de la Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4488>
- Bisquerra, R. (2016). Metodología de la investigación educativa (5.ª ed.). La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. OREALC/UNESCO; CSIE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la inclusión educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval, Trads.). OEI; FUEM. (Trabajo original publicado en 2011). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva: Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(3). <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. Páginas de educación, 6(1), 19-35. https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/pagina_sdeeducacion/article/view/525
- Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanez, M., y Fernanda, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. Revista Espacios, 39(17), 5. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391715.html>
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. Revista de estudios y experiencias en educación, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Castro-Rubilar, F., Castañeda, M., Ossa, C., Blanco-Hadi, E., y Castillo-Valenzuela, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. Psicología Educativa, 23(2), 105-113. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.003>
- Choque Medrano, J. (2014). Metodología de la investigación científica: Diseño de la investigación. Editorial Universidad Adventista de Bolivia. <http://ojs.uab.edu.bo/ojs/index.php/leu/article/view/12/7>
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores noveles de enseñanza básica: Dilemas,

- estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Cobo, E. González, J. Muñoz, P. Bigorra, J. Corchero, C. Miras, F. Selva, A. y Videla, S. (2007). *Bioestadística Para no Estadísticos; Bases Para Interpretar Artículos Científicos*. España: Elsevier <https://blog.utp.edu.co/estadistica/files/2017/02/Bioestadística-Para-no-Estadísticos-Cobo-1ed.pdf>
- Contreras, F., Ibarra, F., Sánchez, M., Parra, J., Sobarzo, R., y Gutiérrez, M. (2021). Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva. *Revista Estudios en Educación*, 4(7), 78-96. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/232>
- Duk, C. y Murillo, J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100001>
- Espinoza, A. (2020). La autoadscripción docente como dispositivo de inclusión: Un estudio en docentes de la ciudad de Cuenca. [Tesis de Magíster, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1635>
- Fernández-Villa, T., Alguacil Ojeda, J., Almaraz Gómez, A., Cancela Carral, J., Delgado-Rodríguez, M., García-Martín, M., Jiménez-Mejías, E., Llorca, J., Molina, A., Ortíz Moncada, R., Valero-Juan, L., y Martín, V. (2015). Uso problemático de internet en estudiantes universitarios: Factores asociados y diferencias de género. *Adicciones*, 27(4), 265-275. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.751>
- García, C., Herrera, C., y Vanegas, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva: Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Garzón, P., Calvo, I., y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista española de discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González, Y. y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8783/4866>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, Artículo e230005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230005>
- Lloor-Aldás, M. y Aucapiña-Sandoval, S. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, 5(8), 1056-1078. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i8.1644>
- Luna, M. (2019). Hacia un sistema escolar inclusivo: Desde las políticas a las prácticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 17-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100017>
- Macchi, R. (2013). *Introducción a la estadística en ciencias de la salud*. Panamericana.
- Martínez, M., Sánchez, A. Toledo, E., y Faulin, J. (2020). *Bioestadística amigable* (4.ª ed.). Elsevier.
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M., y Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con programa de integración escolar. *Educación*, 41(1), 1-14.

- <https://doi.org/10.15517/revedu.v4i1i.21597>
- Muñoz, P. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670–699. [https://doi.org/10.1016/s0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/s0034-7450(14)60157-8)
- Palacio Peralta, R. (2016). Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿Una relación dialógica? *Plumilla Educativa*, 17(1), 103–129. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.17.175.2.2016>
- Piña de Valderrama, E. (2010). Los significados de la praxis pedagógica en los docentes formadores de formadores. *Investigación y posgrado*, 25(2–3), 087–097. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200008
- Plancarte Cansino, A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Rondón Valero, E. (2018). Conocimiento científico en la investigación postpositivista del siglo XXI: De lo externo a lo interno del ser. *Revista Scientific*. 3(8), 79–99. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.4.79-99>
- Ronquillo Murrieta, V., Castro Ortiz, M. L. y Castro Mora, P., (2024). Metodología de la Investigación Educativa: (1 ed.). Editorial Tecnocientífica americana. <https://elibro.unach.elogim.com/es/lc/unach/titulos/253751>
- Suárez-López, R., Eugenio, M., Lara, F., y Molina-Motos, D. (2019). Examinando el papel de la educación ambiental en la construcción del buen vivir. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 8(1), 82–105. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.336
- Torres, J. y Fernández, M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 177. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- Valero, E. (2021). Actitudes hacia la diversidad en docentes de educación primaria de la selva central, región Junín. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/7733>
- Zambrano, R. y Orellana, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Social*, 2(4), 39–48. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v2i4.296>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz, Nicole Andrea Merino Hermosilla, Carlos Roberto Fuenzalida Carrasco y Krishna Natalia Pulido Acuña.

