



Correlación entre la inclusión y el Simce (Caso: Escuelas municipales Comuna en Chile)

Autora: María Francisca Ortega Frei
Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**
fortegaf@gmail.com
Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-7395-5532>

Resumen

La educación hoy es un derecho social y es por ello por lo 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 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 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 San Clemente. El índice de inclusión extraído de instrumentos aplicados a profesores, apoderados y estudiantes, enfocados en culturas, políticas y prácticas inclusivas, mientras que los resultados de la prueba de la Agencia de Calidad de la Educación (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. Los resultados revelaron un 75% como parámetro aceptable respecto al índice de inclusión, todas las escuelas urbanas de la comuna de San Clemente son inclusivas.

Palabras clave: educación; escuela; calidad de la educación.

Cómo citar este artículo:

Ortega, M. (2019). **Correlación entre la inclusión y el Simce**. *Revista Científica*, 4(Ed. Esp.), 18-37, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.1.18-37>

Fecha de Recepción:
01-05-2019

Fecha de Aceptación:
08-07-2019

Fecha de Publicación:
05-09-2019

Correlation between inclusion and Simce (Case: Commune municipal schools in Chile)

Abstract

Education today is a social right and that is why educational reforms have been aimed at achieving universal access to regular education and improving its quality and equity. However, inequalities still persist, so 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 education quality measurement system, both in language and mathematics, limited to the fourth basic years of urban schools in San Clemente. The inclusion index extracted from instruments applied to teachers, parents and students, focused on cultures, policies and inclusive practices, while the results of the Education Quality Agency (SIMCE) test, have been granted by the Ministry of Education. Thus, for the contrast of both variables, the chi-square test was used, a non-parametric instrument that measures the discrepancy between an observed distribution and a theoretical one. The results revealed 75% as an acceptable parameter with respect to the inclusion index, all urban schools in the municipality of San Clemente are inclusive.

Keywords: education; school; educational quality.

How to cite this article:

Ortega, M. (2019). **Correlation between inclusion and Simce**. *Revista Científica*, 4(Ed. Esp.), 18-37, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.1.18-37>

Date Received:
01-05-2019

Date Acceptance:
08-07-2019

Date Publication:
05-09-2019

1. Introducción

Las transformaciones que han operado en los últimos años en la 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.

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.

Conjugar calidad educativa e inclusión parece ser el gran desafío de estos tiempos. Según Gento y González (2010): “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” (pág. 90); obliga a nuevos retos y operatividad de estas, por otra parte, el papel que la educación ha de desempeñar dentro de estos grupos humanos ha cambiado la forma de concebirla.

Esta investigación pretende hacer una invitación a una revisión y replanteamiento al currículum establecido por los gobiernos y desde ahí toma importancia el cómo se orquesta el aprendizaje en las 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 nro. 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 de acuerdo a Rose y Meyer (2002): “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” (pág. 56); como también pretende buscar el grado de relación entre el índice de inclusión y la clasificación en el desempeño de la Agencia de Calidad de la Educación (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.

2. Desarrollo

2.1. La educación inclusiva

Como primer aspecto a tratar se debe considerar el rol del docente, el cual Peña (2017a), indica que todo docente “...al desempeñar su rol juega un papel primordial al transmitir habilidades, generar conocimientos en todos sus campos y desarrollar actitudes para un cambio social” (pág. 134); este aspecto es básico ya que es el punto de partida de la educación inclusiva.

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.

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 nro. 20.845 del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015a), 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 (art. 1).

Esta ley, 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.

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 es un método efectivo que evita la discriminación. Con lo anterior, se logra una educación integral y de inclusión para todos.

La educación inclusiva, corresponde con tradiciones pedagógicas donde la prioridad es resguardar la escuela y la enseñanza en base al currículo y enseñanza equitativa. En este sentido, integra claves sociológicas y culturales sin dejar de lado los aspectos metodológicos. A continuación, en la tabla 1, se presenta el diseño de elaboración propia el diseño del Enfoque de Educación Inclusiva, propuesto por Porter.

Tabla 1. Enfoque de Educación Inclusiva.

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE INCLUSIVO
Centrado en el alumno.	Centrado en el aula.
Un especialista al alumno.	Considera los factores del aula.
Basado en el diagnóstico.	Aprendizaje colaborativo.
Elaboración de un programa individual.	Estrategias para docentes.
Se ubica al alumno en programas especiales.	Apoyo en el aula ordinaria.

Fuente: La Autora (2019).

La inclusión educativa, corresponde con un reto para las escuelas dado que cuestiona las prácticas docentes habituales implementando cambios en ellas. En este artículo se aborda el liderazgo en los centros escolares y ha de articularse, según Echeita y Domínguez (2011), decir que: “la naturaleza de la inclusión educativa es la propia de un proceso complejo, contradictorio y, en esencia, dilemático” (pág. 32).

2.2. La inclusión educativa en Chile

En Chile como otros países que actualmente son parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (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. De esta forma, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín y Bertran (2003), plantean que:

Es necesario identificar en el análisis de los datos tanto el impacto del capital social “latente” sobre los resultados educativos como el impacto de las políticas y prácticas educativas sobre el capital social, es decir, sobre las posibilidades de su creación según las condiciones de interacción entre iguales (pág. 22).

En el artículo, Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur, Infante (2007), citado por Claro (2007), se refiere a que:

En Chile las políticas se diferencian en dos ejes, el de educación especial y el de educación intercultural. El primero promueve la integración e inclusión a través de las Escuelas especiales, Aulas Hospitalarias, y programas específicos de inclusión en establecimientos regulares vía trabajo en grupos diferenciales dentro de los establecimientos y la subvención de educación especial (1999), y como segundo eje, ubicamos el programa de educación bilingüe que promueve el diálogo entre escuelas y comunidades indígenas, selección de contenidos especiales por medio de la creación del subsector de Lenguaje Indígena, la asesoría de un especialista cultural y la contextualización curricular (pág. 182).

En dicho artículo se facilita la información para comprender la inclusión con relación a otros países cuyos sistemas educativos son similares y cuya base central se ha centrado en la educación especial, conocida en Chile como inclusión educativa, según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015b), ésta última:

Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo (art. 1).

Con el paso de los años, en Chile, se hace necesario de desarrollar lenguas indígenas para incrementar el grado de participación de las comunidades locales en los programas educativos. Para Infante (2010a): "... a diferencia de otros países, la mayoría de los grupos indígenas en Chile no hablan su lengua nativa" (pág. 291).

En este estudio, Irarrázaval y Morandé (2007), expresan que:

Se puede afirmar que el sentimiento de pertenencia de los mapuche a su cultura va más allá de las prácticas mismas y que la pertenencia a la cultura mapuche coexiste con la pertenencia a una sociedad nacional mayor. Al respecto, muchos mapuche se definen a sí mismos como una mezcla entre mapuche y chileno, especialmente en el caso de los mapuche de baja intensidad de pertenencia, quienes alcanzan al 80% (pág. 48).

Retomando el concepto de prótesis de Rojas (2016): "la educación inclusiva es considerada un derecho que no se circunscribe a los sujetos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino que se extiende los alumnos que se benefician de la educación o están excluidos de la misma" (pág. 10).

En los párrafos anteriores, se pueden observar ejemplos de los cambios que ha experimentado el proceso de inclusión en gran parte del sistema educativo, mediante la aplicación de nuevas políticas educativas enfocadas en el estudiante que provienen de grupos que, por alguna discapacidad han sido excluidos del sistema educativo regular.

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. Es en este contexto, las nuevas prácticas inclusivas de acuerdo a Infante (2010b): “este último aspecto hace referencia a la construcción de sujetos/estudiantes de pedagogía desde discursos de inclusión que circulan y se reproducen en el ámbito educacional” (pág. 287).

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

Se ha llegado a la comprensión que en una escuela, que es capaz de potenciar a los más aventajados o dotados de cultura que es entregado generacionalmente por las familias, se tiende a transcribir la estructura de la desigualdad de la sociedad, que 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.

Pero Madero (2011), considera que:

Al interior de la escuela, la probabilidad de que todos los/las 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 (pág. 137).

En lo que respecta al ámbito nacional, visto desde la perspectiva de los autores consultados pasa a llevar los principios de un estado democrático, dado que si una sociedad es democrática debiera entender que se denomina nación justa a la que distribuye recursos y oportunidades educativas a todos sus miembros, en relación con el mérito de las personas y no a características sociales como la pertenencia familiar.

2.4. La ley de inclusión en Chile: un paso hacia adelante

La ley de inclusión en Chile, otorga libertad de elección a todos los

individuos para el proyecto educativo, sin estar condicionados a su capacidad de pago, estatus social, nivel académico u otros tipos de discriminación. Esta ley, propuesta por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015c), establece que:

El proceso de admisión de los y las estudiantes que desarrollen los establecimientos que reciben subvención o aportes del Estado se realizará conforme a los principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria, considerando especialmente el derecho preferente de los padres a elegir el establecimiento educacional para sus hijos (art. 7).

Según datos del Ministerio de Educación proporcionados en el año 2015, hasta ese año se han matriculado una cantidad muy amplia de niños inmigrantes, lo cual engruesa las estadísticas del sistema educativo en Chile, esta realidad se sustenta en las entrevistas realizadas a personal interno de diferentes planteles a fin de determinar las necesidades e intereses del proceso inclusivo.

De esta manera, el camino de un centro escolar inclusivo permite 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 son 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.

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 manifestación donde se originan cambios en el pensamiento puesto que propone la creación de otros métodos que permitan manejar el sistema educativo para mejorar los procesos de aprendizaje.

3. Metodología

El alcance de este estudio es de tipo correlacional. El instrumento con el que se trabajó para medir el índice de inclusión parte de la guía para la educación Inclusiva o Índice, tercera edición, la cual fue publicada por primera vez en el año 2000. Se contrastan mediante un proceso estadístico de relación con el Software estadístico utilizado en las ciencias sociales, por ello su nombre, el cual es en inglés, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), utilizando la fórmula Chi-cuadrada, con los resultados por niveles de logro de las pruebas de la Agencia de Calidad de la Educación (SIMCE), de las escuelas básicas urbanas de la comuna de San Clemente.

Esta investigación utilizó datos numéricos obtenidos a partir del análisis de las respuestas obtenidas en la escala de los cuestionarios Guía para la Educación Inclusiva 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 sub-dimensiones. 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.

Además, no se manifestó 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 realizó en un solo momento con el propósito de describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El ámbito de la investigación se dio 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 tomó solo una muestra de cada escuela, ocupando poco material. Se utilizó como material con el que se cuenta para la aplicación de los instrumentos. Por otra parte, el tiempo de aplicación breve y con poca inversión en recursos humanos. Esta investigación se efectuó entre los meses de agosto a septiembre del año 2017.

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. 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 el país. Además, 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.

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. La población representativa se muestra a continuación en la tabla 2. Para calcular la muestra, se aplicó la

formula sobre el tamaño de muestra total, se consideró una confianza del 95% para cada escuela.

Tabla 2. Muestra.

Escuela	Muestra Estudiantes	Muestra apoderados	Muestra Profesores
Escuela San Clemente.	47	47	10
Escuela Paso Inter. Pehuenche.	53	53	10
Escuela Arturo Prat.	16	16	5
Escuela Ramadilla.	37	37	10
Totales	153	153	35

Fuente: La Autora (2019).

De igual forma la técnica de recolección de datos que se empleo fue un análisis cuantitativo de las respuestas entregadas por los encuestados mediante los diferentes cuestionarios, los cuales dependen de la variable en estudio. El instrumento 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 las escuelas escolares.

4. Resultados

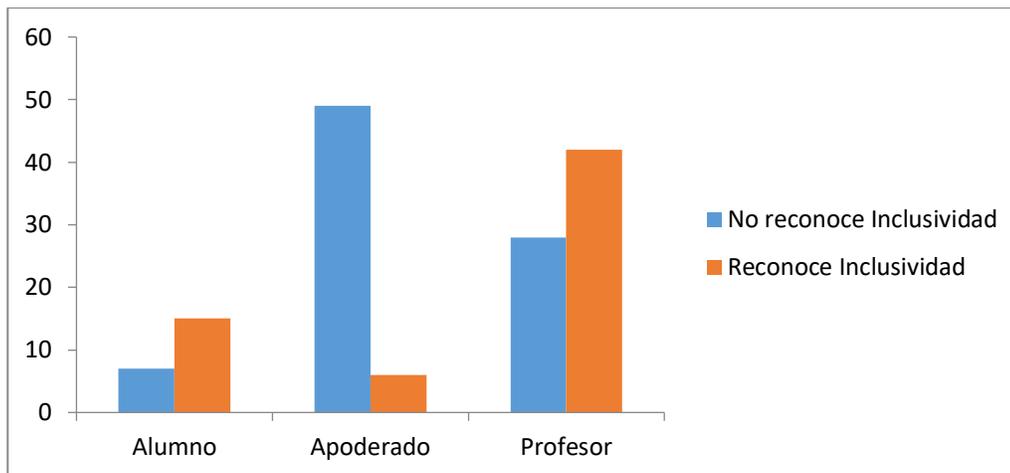
Para Peña (2017b), es de importancia la función del docente y Chile no escapa de esta realidad por lo tanto de debe destacar que:

La función que envuelve al docente para favorecer la formación permanente adecuada de los estudiantes debe integrar no sólo la episteme disciplinaria sino además implica una preparación adecuada para el desenvolvimiento en su conocimiento con destrezas pertinentes donde motive al estudiante para un aprendizaje significativo (pág. 136).

Para recopilar información, respecto al Índice de Inclusión se aplicó un

cuestionario 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 comunicó el objetivo que tiene el estudio y se les solicitó la cooperación para que los cuestionarios aplicaran al resto de los profesores, a sus estudiantes a apoderados.

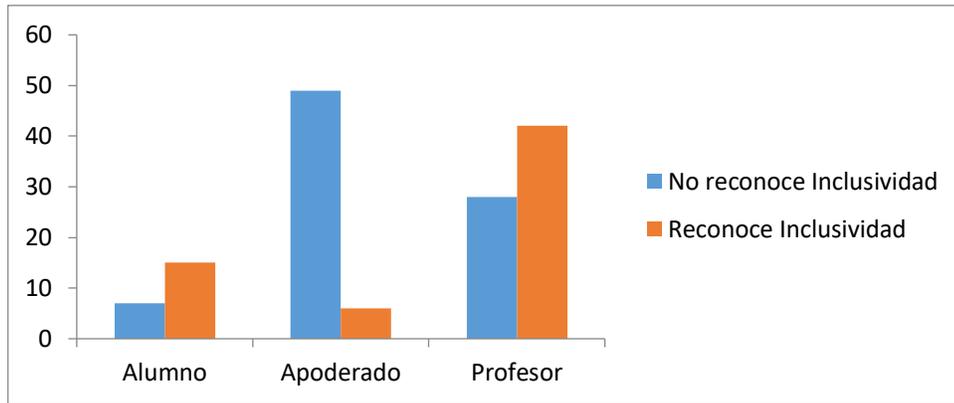
Gráfico 1. Percepción de inclusividad de la Escuela San Clemente.



Fuente: La Autora (2019).

En el gráfico 1, se puede observar que los alumnos aseguran que la inclusión está presente en la Escuela San Clemente, pero los apoderados y los profesores no piensan lo mismo, en este caso hay incongruencia en las opiniones de los encuestados.

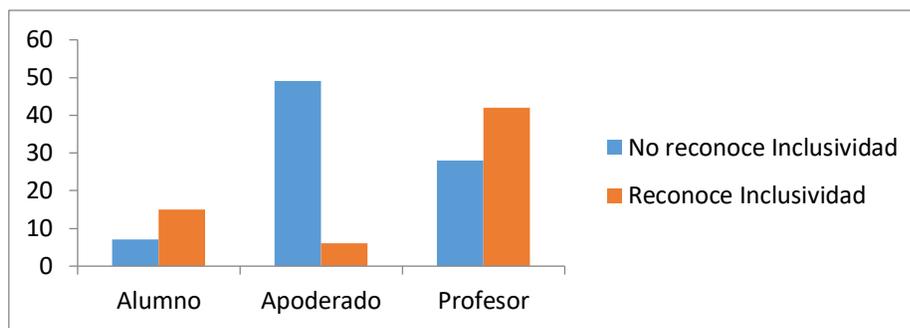
Gráfico 2. Resumen por estamento percepción de inclusividad Escuela Pehuenche.



Fuente: La Autora (2019).

En el gráfico 2, se puede observar que los alumnos y profesores aseguran que la inclusión está presente en la Escuela Paso Internacional Pehuenche pero los apoderados no piensan lo mismo, en este caso es diferente la percepción que hay dentro y fuera de la institución.

Gráfico 3. Resumen por estamento percepción de inclusividad Escuela Arturo Prat.

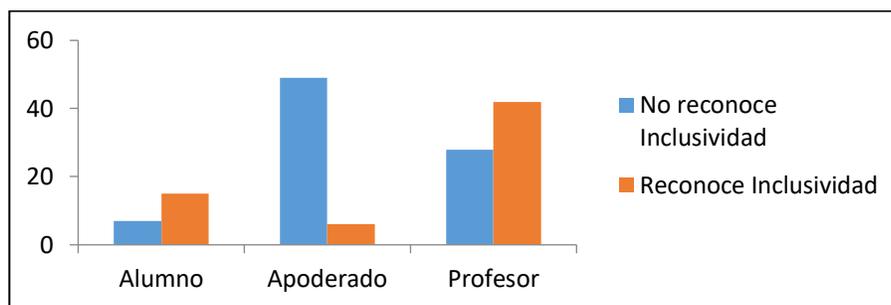


Fuente: La Autora (2019).

En el gráfico 3, se puede observar que solo los profesores aseguran que la inclusión está presente en la Escuela Arturo Prat, mientras que los

alumnos y apoderados no piensan lo mismo, en este caso, si bien los profesores tienen la intención de ser inclusivos no es lo que realmente proyectan hacia los alumnos y apoderados.

Gráfico 4. Resumen por estamento percepción de inclusividad escuela Ramadilla.



Fuente: La Autora (2019).

En el gráfico 4, se puede observar que los alumnos y profesores aseguran que la inclusión está presente en la Escuela Ramadillas pero los apoderados no piensan lo mismo, en este caso es diferente la percepción que hay dentro y fuera de la institución.

Seguidamente, se realizó 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 determinó si las variables índices de inclusión y puntaje SIMCE están relacionadas. Distribución de la muestra: se aplican encuestas a Estudiantes, Apoderados y Profesores de cuatro establecimientos distribuidos de la siguiente manera.

5. Conclusiones

Como conclusiones finales se tienen las que se mencionan a continuación: 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.

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.

Al analizar las respuestas de los estudiantes respecto a la 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 cuanto a políticas inclusivas los estudiantes consideran a la escuela Arturo Prat con menor índice en esta dimensión y la Escuela Ramadilla con mayores índices.

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. En resumen, 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 establecimientos los apoderados tienen una percepción la cual no es globalmente positiva respecto de su unidad educativa en las tres dimensiones de los cuestionarios administrados.

6. Referencias

Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., & Bertran, M. (2007).

Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. *EMIGRA working papers*, (126), 1-26, e-ISSN: 2013-3804. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/98590>

Claro, J. (2007). **Estado y desafíos de la inclusión educativa en las**

- regiones andina y cono sur.** *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 179-187, e-ISSN: 1696-4713 Recuperado de:
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5486>
- Echeita, G., & Domínguez, A. (2011). **Educación Inclusiva. Argumentos Caminos y encrucijadas.** *Aula*, 17, 23-35, e-ISSN: 0214-3402. Recuperado de:
<http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8393/9103>
- Gento, S., & González, R. (2010). **Integración Educativa e inclusión de calidad en el Tratamiento de la Diversidad.** Edición digital, ISBN: 978-84-362-5985-8. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Infante, M. (2010a,b). **Desafíos a la formación docente: inclusión educativa.** *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297, e-ISSN: 0718-0705. Recuperado de:
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Irarrázaval, I., & Morandé M. (2007). **Cultura mapuche: entre la pertenencia étnica y la integración social.** *Estudios Públicos*, 105, 37-59. Chile: Centro de Estudios Públicos - CEP. Recuperado de:
<https://www.cepchile.cl/cultura-mapuche-entre-la-pertenencia-etnica-y-la-integracion-nacional/cep/2016-02-29/142419.html>
- Madero, I. (2011). **Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile.** *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 135-145, e-ISSN: 0718-0705. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200008>
- MINEDUC (2015a,b,c). **Ley de Inclusión Escolar N° 20845.** Id Norma: 1078172. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de:
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172&idParte=>
- Peña, J. (2017a,b). **Formación Permanente de los Docentes como**

Referente de la Calidad Educativa. *Revista Cientific*, 2(5), 125-139, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.5.7.125-139>

Rojas, M. (2016). **Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar.** Proyecto FONIDE N° 911429. Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación; Ministerio de Educación. Recuperado de:

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911429.pdf>

Rose, D., & Meyer, A. (2002). ***Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning.*** ISBN 10: 0871205998; ISBN 13: 978-0-87120-599-5. EE.UU.: Association for Supervision & Curriculum Development; Universidad de California.

María Francisca Ortega Frei
e-mail: fortegaf@gmail.com



Nacida en Chile el 20 de febrero del año 1970. Actualmente me desempeño como Vicerrectora Académica de la Universidad Miguel de Cervantes (UMC); Mis estudios académicos parten como Socióloga; posteriormente Magister en Gestión Universitaria, Universidad de Alcalá (UAH); Con una trayectoria muy amplia a nivel universitario, además, fui Secretaria Regional y Administradora General del Ministerio de Minería de la Región Metropolitana en Santiago de Chile.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)