

Autopercepción docente y del equipo de gestión frente al proceso de inclusión en establecimientos educacionales secundarios

Self-perception of teachers and the management team regarding the inclusion process in secondary educational establishments

Soledad Ester Castillo Castillo●, Constanza Fernanda Leiva Vera●, Yasna Belén Escares Vergara●, Bryan Nicolás Maldonado Quispe●, Héctor Alfredo Curin Medina●*

Universidad Adventista de Chile, Chillán, Chile

Recibido:

24 de diciembre, 2024

Aceptado:

06 de julio, 2025

Publicado:

01 de diciembre, 2025

*Autor de

correspondencia

Héctor Alfredo Curin

Medina

Universidad Adventista de Chile

Correo electrónico:

hectorcurin@unach.cl

Como citar:

Castillo Castillo, S. E., Leiva Vera, C. F., Escares Vergara, Y. B., Maldonado Quispe, B. N., & Curin Medina, H. A. (2025). Autopercepción docente y del equipo de gestión frente al proceso de inclusión en establecimientos educacionales secundarios. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 24(56), 92-108. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i56.3018>

RESUMEN

La inclusión es un derecho humano, donde la educación inclusiva busca aumentar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, no solo los que poseen alguna dificultad de aprendizaje o discapacidad. La sociedad está generando procesos para adoptar la inclusión y uno de estos es el área de la educación, es por esto que el objetivo de esta investigación fue describir las autopercepciones de los docentes y el equipo de gestión sobre los procesos de educación inclusiva en el nivel secundario. Se realizó una investigación cuantitativa con diseño transversal, de carácter descriptivo. La muestra incluyó a 30 personas, entre docentes y el equipo de gestión de dos establecimientos educativos de la región de Ñuble. El instrumento fue la "Escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile" (Castro et al., 2017), además se agregó un cuestionario sociodemográfico. La autopercepción docente y del equipo de gestión en los establecimientos fue positiva para las tres dimensiones evaluadas: cultura, política y prácticas inclusivas; el 65,5% de los encuestados crea clases inclusivas y el 66% utiliza herramientas y apoyos para generar inclusión en sus enseñanzas. La crítica personal contra la inclusión aumenta con la edad, sin embargo, se demostró que el equipo de gestión tiene una autopercepción más positiva comparada con los docentes, así como también los profesores de educación diferencial. La autopercepción docente sobre su rol en la inclusión educativa es positiva y favorable para su desarrollo, instando a crear instancias de capacitación y reflexión sobre estos temas.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva; diversidad cultural; docente; práctica pedagógica; percepción.

ABSTRACT

Inclusion is a human right, where inclusive education seeks to increase the learning and participation of all students, not only those who have a learning difficulty or disability. Society is generating processes to adopt inclusion and one of these is the area of education, which is why the objective of this research was to describe the self-perceptions of teachers and the management team about the processes of inclusive education at the level. secondary. Quantitative research with a cross-sectional design, of a descriptive nature, was conducted. The sample included thirty people, including teachers and the management team of two educational establishments in the Ñuble region. The instrument was the "Inclusive self-ascription scale in secondary teachers in Chile" (Castro et al., 2017), and a sociodemographic questionnaire was also added. The self-perception of teachers and the management team in the establishments was positive for the three dimensions evaluated: culture, policy and inclusive practices; 65.5% of those surveyed create inclusive classes and 66% use tools and supports to generate inclusion in their teaching. Personal criticism against inclusion increases with age, however, it was shown that the management team has a more positive self-perception compared to the teachers, as well as the differential education teachers. The teacher's self-perception of their role in educational inclusion is positive and favorable for their development, urging them to create opportunities for training and reflection on these issues.

KEYWORDS

Inclusive education; cultural diversity; teachers; teaching practice; perception.

1. Introducción

Se sabe que la inclusión es considerada como un derecho humano, pero la realidad es totalmente diferente, ya que en Chile se está lejos de llegar a ser inclusivos sobre todo en el área de educación, donde aún se trabaja bajo un enfoque psico-médico, el cual está centrado en los diagnósticos de los estudiantes, a quienes se les realizan adaptaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas bajo la responsabilidad de un docente de educación diferencial. Tal como plantea Castillo (2021) "nos encontramos que estamos en un tránsito entre procesos de integración, hacia un lento proceso de inclusión educativa. Las visiones de reducir la inclusión solo a la atención de estudiantes con NEE, aún persiste en el profesorado chileno." (p. 371).

También hay que considerar otras dificultades, según López et al. (2017) y Blanco, 2004 (como se citó en Castro et al., 2017), que existen para el desarrollo de la educación inclusiva en cuanto a políticas, gestión, currículum, entre otras que generan barreras para el aprendizaje en miles de niños, niñas y jóvenes. En este sentido, debemos entender que la inclusión aún debe establecerse y fomentarse en los establecimientos como un concepto naturalizado en nuestras acciones, ya que tal como plantea Duk & Murillo (2016) "es un proceso nunca acabado, supone una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad del alumnado" (p. 12), es decir, se debe entender que esta transición no es de un momento a otro, y no basta solo con comprender el concepto, sino que debe reflejarse en las prácticas educativas de aquellos que día a día se enfrentan a esta realidad. También es fundamental tener en cuenta que "desarrollar la inclusión exige un proceso constante de toma de decisiones que deben, a su vez, estar en armonía con las líneas educativas del centro para diseñar un contexto de aprendizaje óptimo para todos y todas" (Sáenz, 2020, p. 33), esto hace referencia a que debe existir además un trabajo indirecto con los estudiantes, en cuanto a análisis y toma de decisiones reflexivas del actuar docente y directivo para contribuir a este propósito. Además, es importante comprender que el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) en el Decreto 83, plantea los principios que orientan la diversificación de la enseñanza, entre ellos están la valoración a la diversidad, inclusión educativa, calidad e igualdad de oportunidades, directamente relacionado con este proceso de inclusión educativa.

Es por esto que hay que destacar a Booth y Ainscow (2002), quienes mencionan la importancia de la educación inclusiva, la cual tiene por objetivo aumentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, no solo de aquellos que están en una situación de discapacidad o de quienes poseen Necesidades Educativas Especiales (NEE), además, a través de ella se busca reducir los niveles de exclusión que se producen dentro de una comunidad educativa, ya que hasta el día de hoy cuando hablamos de inclusión en algún contexto educativo, todavía se supone que está referida solo a aquellos estudiantes que pertenecen al programa de integración escolar, es decir "se observan ciertos rasgos de un modelo de integración escolar al vincular el concepto de inclusión con estudiantes con necesidades educativas especiales" (Contreras Cueva et al., 2021, p. 92), o bien que el proceso de inclusión el función solamente de los profesores de educación diferencial, tal como plantea Castillo (2021).

Cuando debemos construir una cultura inclusiva y llevar a las prácticas los anteriores postulados, nos damos cuenta que no estamos lo suficientemente formados, que nos faltan capacidades específicas o que simplemente no es tarea de todo el profesorado, sino sólo de especialistas (p. 361).

Es por esto que consideramos importante conocer las percepciones propias de los docentes y directivos de los establecimientos, ya que uno de los principales beneficios de conocer los pensamientos y las autopercepciones, tiene directa relación con generar una reflexión pedagógica crítica y personal acerca de sus propias formas de actuar frente a este proceso, es así como recopilando antecedentes de las áreas que estén fortalecidas y de los aspectos de mejoras, se plantea un énfasis en los cambios que puedan realizarse a partir de que cada individuo reflexione sobre su propio rol dentro del establecimiento en referencia a las culturas, políticas y prácticas educativas alusivas a la inclusión como tal, por lo tanto, a través de la retroalimentación y apoyada por el liderazgo del establecimiento se contribuye de tal manera que el docente pueda "reflexionar sistemáticamente sobre su práctica" (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008, p. 11), progresar día a día y desarrollarse plenamente a nivel profesional.

Sin embargo, para el logro de este objetivo es necesario cambiar cómo se llevan a cabo los procesos inclusivos, con esto, nos referimos a la cultura, las políticas y las prácticas que se realizan dentro de un establecimiento en atención a la diversidad de estudiantes y el contexto donde están insertos, de tal manera que podamos lograr la educación inclusiva, ya que como señala Martín et al. (2017) "la educación inclusiva pretende pensar las diferencias

en términos de normalidad, es decir, lo normal es que los seres humanos sean diferentes" (p. 92), esto quiere decir que debe existir un replanteamiento y evolucionar desde la mirada de la integración hacia la inclusión, comprendiendo que "la discapacidad es el resultado de la interacción de la persona con el entorno" (Dueñas, 2010, p. 361), es decir, las malas condiciones del entorno y una práctica educativa precaria tiene como resultado el no aprendizaje de estudiantes que con requerimientos claros no son atendidos correctamente. Es por esto por lo que la incorporación de nuevas metodologías en el aula, nuevas estrategias serían de fundamental apoyo para los estudiantes, tal como lo menciona Elise Yerkey en la revista *Journal of Neuroeducation* (2022), incorporar el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y sus principios en la práctica educativa tiene un efecto positivo en el desempeño, compromiso, percepción, comprensión y rendimiento académico del alumnado. No es suficiente, por tanto, que la formación inicial dote a los futuros profesionales de la enseñanza de habilidades con las que dominar los contenidos de la materia impartida, sino es imprescindible trabajar otras múltiples cualidades, aquellas que permitan hacer realidad los procesos de innovación en las aulas (López Meneses et al., 2020).

Con respecto a la inclusión educativa, Escribano y Martínez (2016) señalan que "la inclusión va más allá del simple concepto de integración. La inclusión exige una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y la diversidad como algo valioso en sí mismo que pide un tratamiento educativo y social adecuado" (p. 17). Es decir, considerar que los procesos de educación inclusiva comprenden, primero, crear una cultura sustentada en valores, relaciones y creencias inclusivas, con espacios de reflexión que sean seguros, colaborativos y compartidos por toda la comunidad educativa, segundo, se deben desarrollar y aplicar políticas nacionales adecuadas y pertinentes para gestionar y asegurar la inclusión de los estudiantes dentro de cualquier establecimiento, haciéndolos parte y apoyándolos en su proceso de enseñanza aprendizaje, y por último, pero no menos importante, es necesario desarrollar prácticas inclusivas, es decir, poder reflexionar y aplicar lo que anteriormente se ha mencionado en cuanto a la cultura y las políticas dentro de la sala de clases, asegurando la participación de todos los estudiantes, contribuyendo a superar las barreras que se les presentan (Booth & Ainscow, 2011). Estos procesos tienen como objetivo crear iniciativas en donde se dé respuesta a la diversidad, permitiendo tanto al alumnado como a la comunidad educativa participar de diversos proyectos con términos de equidad y calidad en el aprendizaje.

"En la actualidad, la atención a la diversidad, sigue siendo el gran reto de la educación, encontrando múltiples dificultades en los distintos campos de la enseñanza" (Pérez, 2017, p. 18), incluso en el proceso de formación docente, "las mallas curriculares de la mayoría de las carreras estudiadas no tienen incorporadas actividades orientadas al trabajo pedagógico pensando en la diversidad del alumnado" (Tenorio, 2011, p. 262), por ende para no cometer los mismos errores "es necesario un encuadre que permita a los/as futuros docentes elaborar un planteamiento personal y político como profesionales reflexivos/as." (Albornoz et al., 2022, p. 23). Es por esto para lograr una educación inclusiva se deben implementar políticas, culturas y prácticas que contribuyan, es aquí donde la retroalimentación pedagógica toma protagonismo, la que es definida por el MINEDUC como un proceso de acompañamiento y evaluación cuyo objetivo es "entregar al docente una visión que le permita reflexionar sobre sus prácticas y tomar decisiones sobre acciones futuras que potencien los resultados de aprendizaje" (Ministerio de Educación [Mineduc], 2019), es decir que pueda identificar sus fortalezas y debilidades, realizando una autocrítica que pueda ser "compartida, analizada y comprendida en conjunto" Leiva et al. (2017, como se citó en Ulloa & Gajardo, 2016, p. 9).

Es importante conocer los procesos de inclusión que nuestra sociedad está implementando, en este caso, en el ámbito educativo, considerando como factor trascendental las propias percepciones de sus prácticas de quienes están a cargo de fomentar y aplicar este proceso de manera correcta. Teniendo siempre en cuenta que la inclusión no tiene que ver solo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas regulares, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, sin embargo, autores como Fernández (2013) plantean que "el factor más crítico para el desarrollo de la educación inclusiva es el profesorado. Todavía son muchos los docentes de educación secundaria que no se encuentran suficientemente cualificados para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema educativo..." (p. 85). Por ello, la indagación en autores como Booth y Ainscow nos ayudará a visualizar las distintas nociones sobre las prácticas educativas, tanto en la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas que los mismos docentes y equipo de gestión tienen sobre estas, así entonces estaremos valorando y evaluando las distintas estrategias y métodos para poder crear una sociedad más inclusiva partiendo desde las escuelas, y en mayor detalle desde sus propios responsables en ejercicio, pues como plantea Cañedo y Figueroa (2013) "se concibe al profesor como un partícipe activo de la enseñanza; no un simple aplicador de reglas y orientaciones" (p. 5).

Por ende, el fin de esta investigación es describir las percepciones de los docentes y del equipo de gestión referente a los procesos de inclusión educativa en dos establecimientos educacionales escogidos de niveles secundarios. Tal como menciona Núñez-Ayala y Jacobo-García (2022) "si se quieren lograr cambios conceptuales para que la práctica pedagógica tenga nuevos contenidos de inspiración y sea diferente, se requiere vivir procesos de socialización profesional docente en contextos escolares reales..." (p. 73). Esto quiere decir que buscaremos identificar las propias percepciones que tienen los docentes y el equipo de gestión sobre su ejercicio como tal, como lo es en primera instancia la cultura inclusiva, además describir estas percepciones con respecto a las políticas inclusivas que sustenta el centro educacional y determinar paralelamente las percepciones que tienen la población a estudio, los docentes y equipo de gestión, con respecto a las prácticas inclusivas que realizan dentro del mismo día a día ya que como afirman Ponce et al. (2022). "La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo" (p. 137).

2. Metodología

2.1 Diseño

La presente investigación se sustentó en un enfoque cuantitativo, que busca aproximarse a la realidad educativa desde la mirada de profesores que se encuentren ejerciendo su labor de docencia y el equipo de gestión de los dos establecimientos de educación secundaria escogidos. Con un diseño no experimental transversal, de carácter descriptivo, utilizando como base las dimensiones de inclusión propuestas por Booth y Ainscow (2011); las políticas inclusivas, la cultura y las prácticas inclusivas.

2.2 Participantes

La población utilizada para la presente investigación fue el cuerpo docente y directivo del colegio Coyam y Antamaro, ubicados en Chillán y Chillán Viejo respectivamente. La muestra consistió de 30 participantes, donde el muestreo fue no probabilístico. La muestra fue seleccionada intencionalmente para conocer las percepciones de los docente en ejercicio en los colegios mencionados, como también cómo perciben la inclusión educativa y sus procesos para alcanzar este logro, tal como plantea Pincheira (2020) "es necesario analizar el empoderamiento cognitivo que deben poseer directivos, docentes y profesionales que hoy día trabajan en las escuelas municipales con alta tasa de diversidad cultural de sus estudiantes y poseer un buen dominio de saberes teóricos..." (p. 19).

2.3 Aspecto ético

Este proyecto de investigación fue aprobado para ser ejecutado por el Comité Ético Científico de la Universidad Adventista de Chile, donde se consideró el Artículo 32: "Todo proyecto de la Universidad que involucre investigación o intervención en seres humanos o animales debe pasar obligatoriamente por el Comité con el fin de que sea evaluado por este". Para llegar al propósito de proteger los derechos, seguridad, dignidad y bienestar de todo participante de un estudio científico, según el Artículo 5.1.

A los participantes se les proveyó el consentimiento informado con todos los aspectos de esta investigación y fue firmada por las personas que estuvieron de acuerdo y con ello participaron.

2.4 Instrumentos o Técnicas de recolección de datos

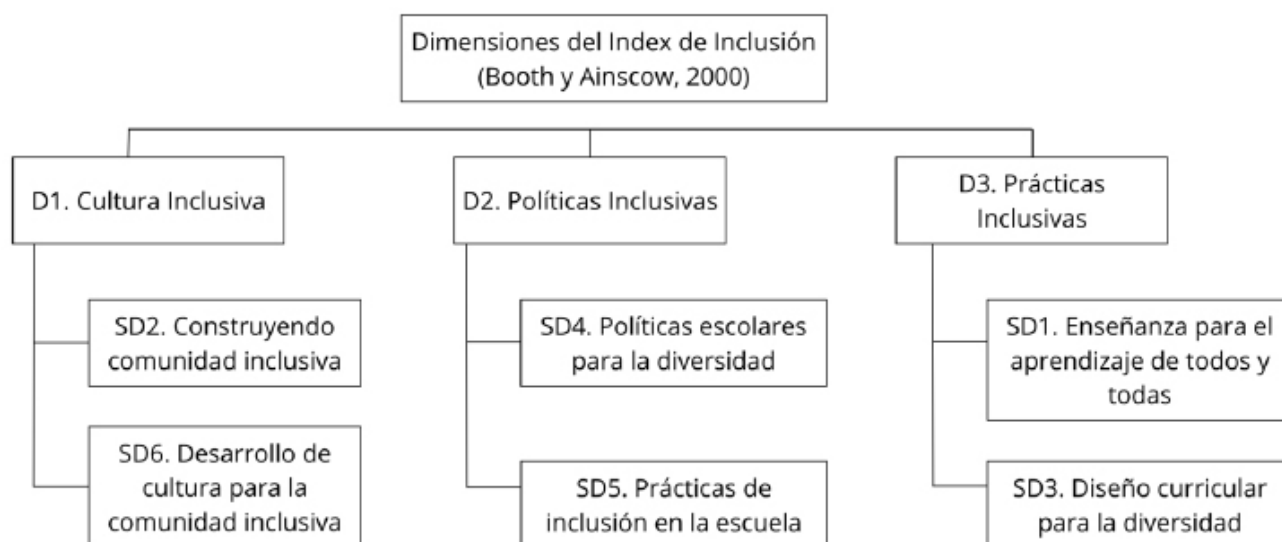
El instrumento utilizado fue el Cuestionario validado de autoadscripción inclusiva de Castro et al (2017), que tal como plantean en el artículo de revisión "recoge la percepción de actitudes y conductas que la persona genera en relación a las tres dimensiones de la inclusión (culturas inclusivas, políticas y prácticas inclusivas)." (p. 107), como se aprecia en la Figura 1. Este fue aplicado a los docentes y equipo de gestión, y se compone de 55 ítems, con tipo de respuestas politómicas medidas con escala tipo Likert de cuatro alternativas: nunca (0), algunas veces (1) muchas veces (2) y casi siempre (3); se aprecia en la tabla 2. De igual manera, se agregó una encuesta para los datos sociodemográficos.

El instrumento se aplicó a los encuestados desde la pregunta 1 hasta la 55, sin embargo para efectos de la presente investigación se consideraron las respuestas desde la pregunta 35 hasta la 55, correspondientes a las tres dimensiones alusivas al proceso e inclusión educativa que son de interés del objetivo de la investigación: dimensión de

"Políticas escolares para la diversidad" (Respuestas desde la 35 hasta la 40), dimensión de "Prácticas de inclusión en la escuela" (Respuestas desde la 41 hasta la 49), y dimensión "Desarrollo de cultura para la inclusión" (Respuestas desde la 50 hasta la 55) (Ver anexo).

Figura 1

Cuestionario de autoadscripción inclusiva de Castro.



Fuente: Dimensiones del índice de inclusión según Booth y Ainscow (2011).

Tabla 1

Categorías de escala tipo Likert

Frecuencia	Descripción
<i>Casi siempre</i>	Cuando la situación ocurre la mayoría de las veces posibles
<i>Muchas veces</i>	Cuando ocurre más de la mitad de las veces en que pueda suceder, pero no es habitual
<i>Algunas veces</i>	Cuando ocurre escasamente, o en menos de la mitad de las veces posibles
<i>Nunca</i>	Cuando no sucede ni una sola vez

Fuente: Recogida de la Validación de la escala de autoadscripción inclusiva por Castro et al. (2017).

2.5 Procedimiento

Para el correcto desarrollo de esta investigación, se envió en primeras instancias una carta de solicitud de participación a los directores de cada colegio, dicha carta contenía el objetivo de la investigación, información sobre el instrumento a aplicar, además del procedimiento sobre cómo se llevará a cabo la recolección de datos. Una vez confirmada la participación del establecimiento, se procedió a distribuir el link de acceso para el equipo directivo y planta docente con el objetivo de responder el instrumento, la cual fue vía online a través de la plataforma *Google Forms*, donde a través de ella se facilitó el consentimiento informado, el cuestionario de antecedentes sociodemográficos y la escala de autoadscripción inclusiva.

2.6 Análisis de los datos

Para la presente investigación, se aplicó una estadística descriptiva que incluyó el cálculo de la frecuencia absoluta y relativa para las variables cualitativas. Estos análisis fueron realizados utilizando el *software* estadístico SPSS, versión 23.0.

En este estudio, el uso de la frecuencia absoluta y relativa permitió obtener una visión clara de la distribución de las categorías evaluadas. El *software* facilitó la organización, procesamiento y presentación de los datos a través de tablas y gráficos, contribuyendo a la interpretación precisa de los resultados. La elección de SPSS fue clave, ya que su entorno flexible y amigable está diseñado tanto para el análisis de datos cualitativos como cuantitativos, permitiendo adaptar los procedimientos a los objetivos específicos de la investigación (IBM Corp., 2015).

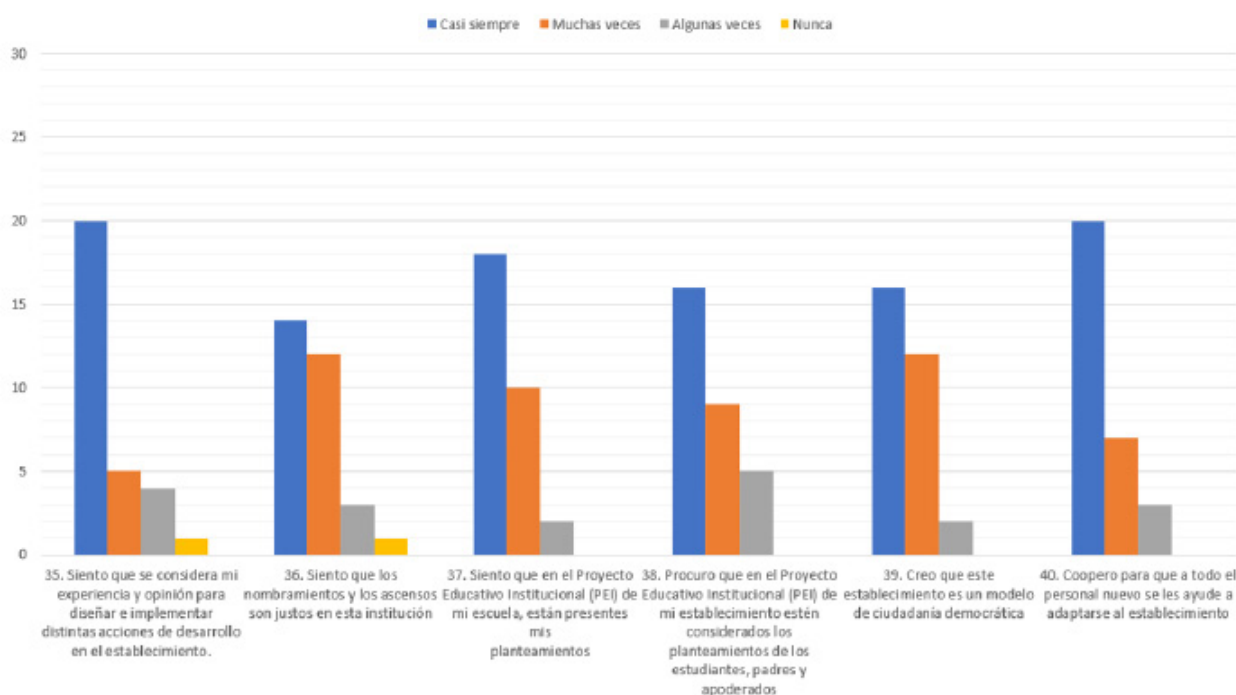
3. Resultados

3.1 Datos sociodemográficos

Según los resultados, 19 personas de la muestra obtenida respondieron ser del sexo femenino lo que equivale a un 63,3% del total, mientras que 11 encuestados señalaron ser del sexo masculino correspondiente a un 36,7%. Con respecto a las edades el 30% se encontró en el rango de 20-30 años, seguido de otro 30% correspondiente a las edades de entre 31-40 años, luego un 30% respondió tener entre 41-50 años, un 6,7% entre 51-60 años, y finalmente un 3,3% correspondiente a 61 años o más. Y, la función que cumplen los encuestados dentro del centro educativo al cual pertenecen, un 63,3% señaló ser docente de aula regular (19 encuestados), seguido de un 20% cuyo rol es ser parte del equipo de gestión del establecimiento (6 encuestados), y un 16,7% de profesores de educación diferencial (5 encuestados).

Figura 3

Dimensión "Políticas escolares para la diversidad".



Fuente: Elaboración propia.

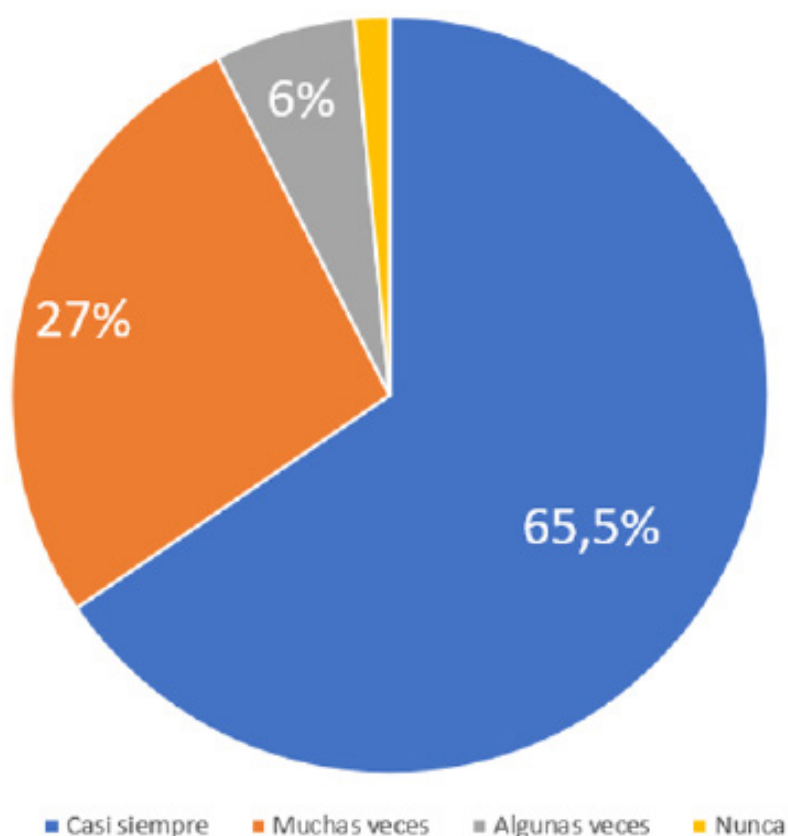
3.2 Datos del instrumento

En cuanto al instrumento aplicado, en la Figura 3 se puede observar que dentro de la dimensión "Políticas escolares para la diversidad", las cuales abarcan desde las preguntas 35 hasta la 40, con enfoque en acciones que suceden dentro del establecimiento, como son en el proyecto educativo institucional, ámbito democrático, ascensos y conformidad. La mayoría de los docentes y directivos encuestados respondieron en su mayoría "casi siempre", que es el máximo dentro de la percepción inclusiva que tienen. Por otro lado, "muchas veces" es el segundo punto con

más votaciones, ya que, realizan acciones inclusivas, pero no al cien por ciento. Mientras que la minoría respondió "nunca", lo cual no deja de tener importancia, ya que son docentes que no se encuentran conformes con los nombramientos, ni tomados en consideración para las acciones a realizar dentro del establecimiento.

Figura 4

Dimensión "Prácticas de inclusión en la escuela".

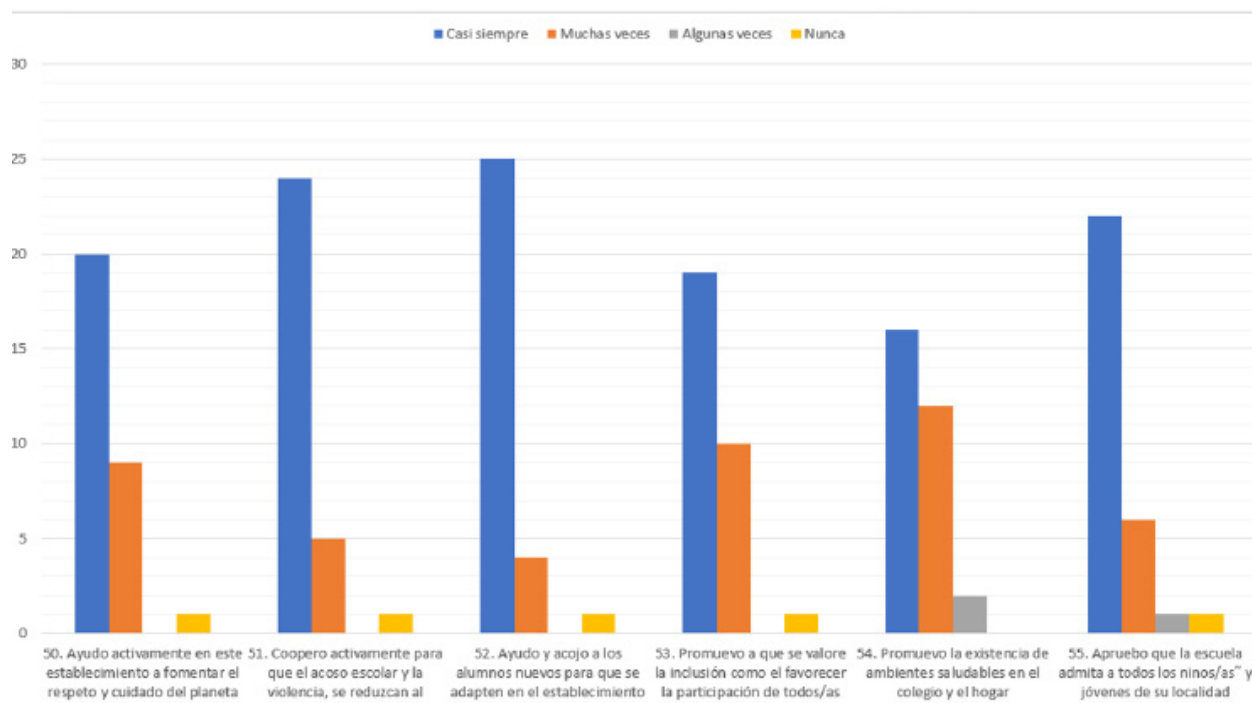


Fuente: Elaboración propia.

La percepción de los y las docentes en cuanto a su quehacer pedagógico, a través de los resultados de la encuesta aplicada, demuestran que en la dimensión de "Prácticas de inclusión en la escuela" cuyas preguntas abarcan desde las preguntas 41 hasta la 49, ver la Figura 4. La gran mayoría contestó "que casi siempre" implementan acciones desde su labor profesional que promueven la inclusión, ya sea en sus planificaciones, en el establecimiento, con los y las estudiantes, entre colegas, etc. Mientras que el 27% señala "muchas veces", es decir, consideran implementar prácticas inclusivas, pero no como en el nivel de "casi siempre". Y entre los resultados inferiores, se obtuvieron "algunas veces" y "nunca" con un 6%, o sea, que no incluyen, o no consideran tanto dentro de su quehacer, prácticas que resulten inclusivas para la comunidad educativa.

Figura 5

Dimensión "Desarrollo de cultura para la inclusión".



Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados obtenidos en la dimensión del "Desarrollo de la cultura para la inclusión", de la Figura 5, se evidencia que la gran mayoría de los encuestados aprecia que su desempeño en esta área está contemplado dentro de la categoría "casi siempre", es decir que ocurre la mayoría de las veces posibles, seguido de una gran cantidad que responde "muchas veces" lo que responde a que no es habitual, pero de todas formas ocurre. Estos resultados significan que la autopercepción general en esta dimensión es positiva. Sin embargo, también se puede observar que existen resultados mínimos en la categoría de "nunca" en casi todas las preguntas, lo que significa que quienes dieron esa respuesta no se sienten preparados para afrontar esta etapa del proceso de inclusión de manera satisfactoria, específicamente en las preguntas señaladas en este indicador, pues esta acción para ellos no ocurre ninguna vez.

Figura 6

Tendencia general por categoría frente al proceso de Inclusión Educativa.

Gráfico A / 11 Respuestas masculinas

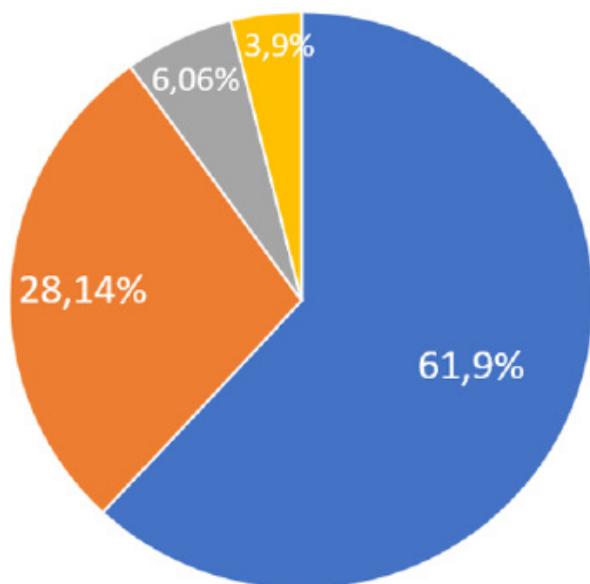
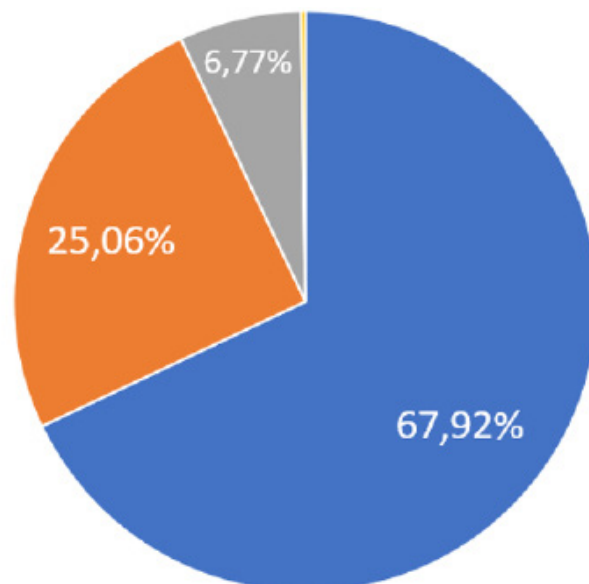
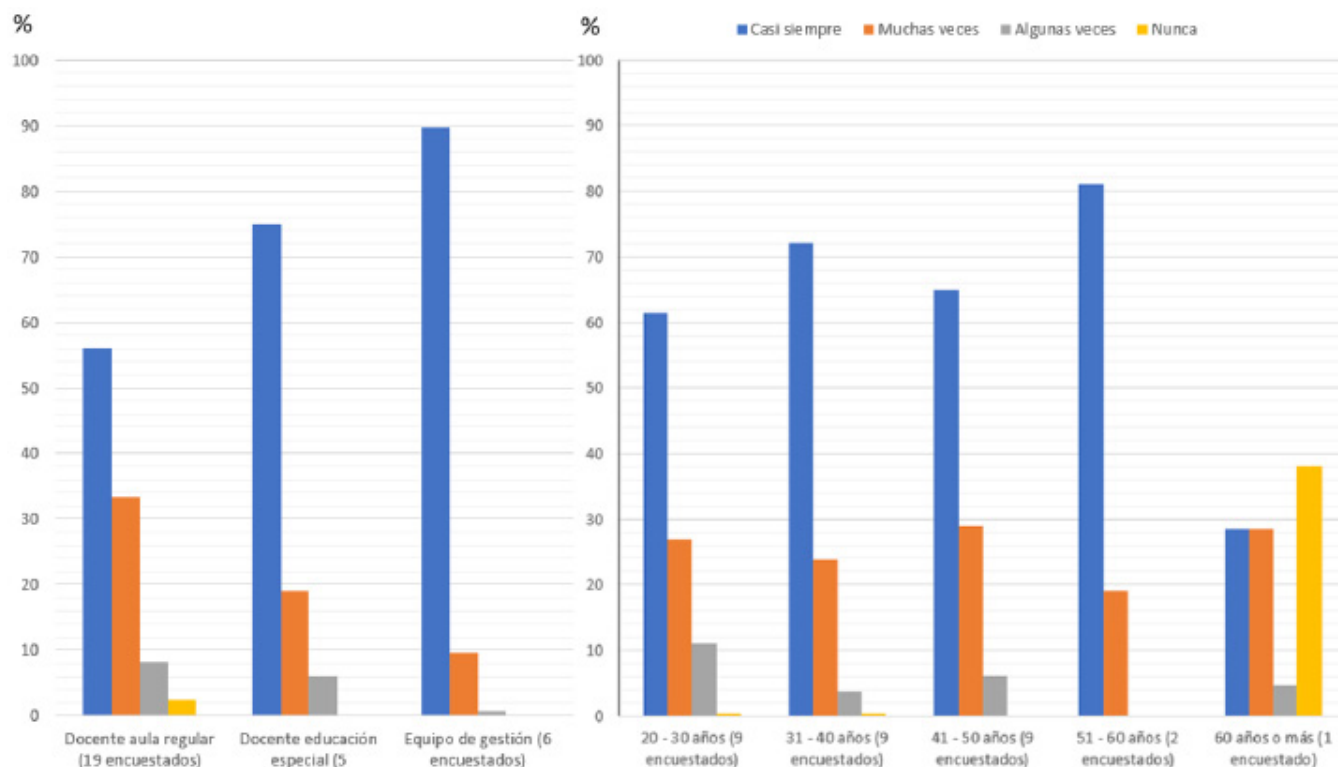


Gráfico B / 19 Respuestas femeninas



■ Casi siempre ■ Muchas veces ■ Algunas veces ■ Nunca ■ Casi siempre ■ Muchas veces ■ Algunas veces ■ Nunca

Gráfico C / Respuestas según rol y según rango etario en torno al proceso de inclusión. (30 encuestados).



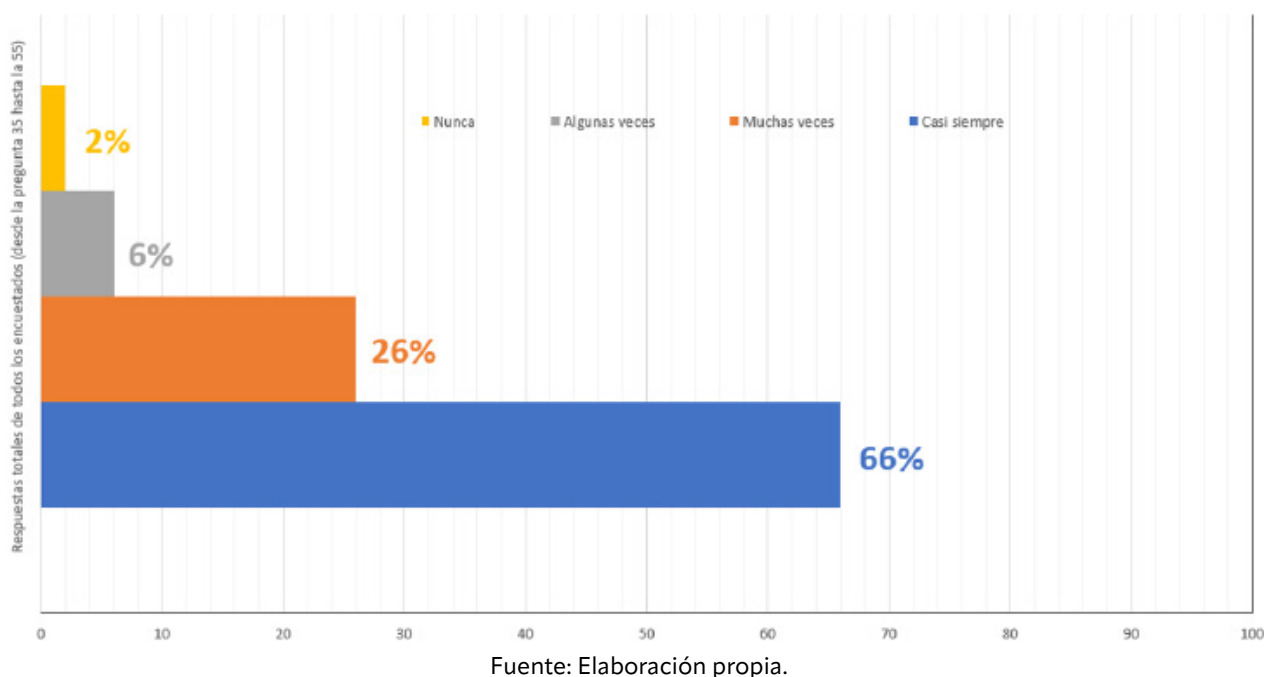
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las respuestas generales de la encuesta sobre autopercepción docente sobre la Inclusión educativa (ver Figura 6, Gráfico A y Gráfico B) las mujeres (67.92%) se encuentran generando procesos inclusivos por sobre los hombres (61.9%). Además, estos últimos respondieron "nunca" con un 3.9%, lo cual deja ver que no están involucrados en el proceso de aprendizaje de calidad para todas y todos los estudiantes del establecimiento. Además, solo un pequeño porcentaje contestó que "nunca", lo cual no deja de tener sentido, ya que está trabajando con personas.

En relación al rol que ejercen los encuestados frente a la inclusión, en la Figura 6 Gráfico C, se concluye que un 90% de los categorizados en equipo de gestión contestó "casi siempre", es decir realizan acciones inclusivas y se sienten parte de la comunidad, lo cual resulta positivo, ya que son los encargados de guiar a sus colegas mediante el trabajo colaborativo, de modo que se haga presente el concepto de inclusión educativa. También se puede observar que en cuanto a los docentes de aula regular y docentes de educación especial surge una diferencia en la manera de contestar la encuesta, ya que los primeros respondieron "nunca" y los de educación especial no cuentan con esa respuesta. Mientras que, en el rango etario, se puede observar un aumento en "nunca", por lo que se interpreta que, a mayor edad de los docentes, menor es su visión inclusiva, lo que resulta perjudicial para la comunidad educativa.

Figura 7

Tendencia general frente al proceso de Inclusión Educativa.



En cuanto a la Tendencia general frente a la inclusión educativa, en la Figura 7, que arrojó la encuesta aplicada a los docentes y directivos, se observa claramente que predomina la respuesta "casi siempre" con un 66% por sobre "muchas veces" con un 26%. Es decir, que sus percepciones están más inclinadas a realizar acciones y metodologías inclusivas en sus tres dimensiones: Políticas, prácticas y culturas. Lo cual resulta positivo al hablar de educación de calidad, pues se tiene en consideración a todas y todos los estudiantes, fomentando de esta manera la reflexión docente en sus prácticas, para que puedan visibilizar en qué aspectos tienen falencias y eliminar al máximo las barreras en los aprendizajes. Sin embargo, se evidencia que el 2% de docentes y directivos "nunca" realizan acciones inclusivas, ni lo consideran al momento de planificar sus clases o evaluaciones, lo cual genera una desventaja al no contar con profesionales comprometidos con un aprendizaje para todos, como lo plantea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2008) en su redacción del Marco Para la Buena Enseñanza, pues, aunque sean minoría, existen aún docentes con metodologías integradoras más que inclusivas.

4. Discusión

Si bien los resultados obtenidos fueron favorables para concluir que los establecimientos educativos secundarios son inclusivos en sus procesos, la realidad actual de Chile de otras investigaciones afines evidencia otra mirada, tal como plantea Iturra (2019) "A pesar de lo anterior, el tránsito de una etapa de segregación a una etapa de integración en Chile ha sido un proceso muy lento que aún está en marcha." (p. 5). Por eso resulta imprescindible que tanto profesores como directivos se mantengan en constante capacitación y actualización de las nuevas normativas que exige la educación, tal como plantea Granada et al. (2013) "... que cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas emergentes." (p. 56). Pero no solo eso, sino que también es importante estar consciente de que conocer e identificar estas autopercepciones son de relevancia para que cada individuo haga un análisis interno de sus propias acciones, entendiendo que el autoconocimiento permite realizar cambios a favor, en este caso de los procesos inclusivos, lo que permite que estos resultados puedan ser utilizados para generar conciencia de los aspectos de mejoras y de aquellos aspectos fortalecidos para mantenerlos.

Los datos recopilados de los establecimientos educativos en la ciudad de Chillán son categóricos en señalar la importancia de la implementación de prácticas pedagógicas en el aula. La dimensión categórica por sexo presentada en esta entrevista, que manifiesta una cierta inclinación al sexo femenino (63,3% del total) logra tener cierta concordancia con el sexo masculino (36,7% del total) en relación a las acciones curriculares formales en pro de la dimensión mencionada. Sin embargo, no logra ser igual, debido a que el sexo masculino declara en un 3,6% de las veces que no están involucrados en el proceso de aprendizaje de calidad para todas y todos los estudiantes del establecimiento. Es importante a la vez enfatizar que la mayoría de los encuestados ha mencionado que crea clases inclusivas (65,5%), caso muy diferente es el que podemos encontrar en el artículo "Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva" por los autores Contreras et al. (2021), donde se señala que solamente el 35% de los profesores declara que muchas veces propone clases inclusivas. La visión que podemos obtener de estas respuestas sin duda es muy progresiva para la calidad de la educación, ya que en sí se estaría apoyando el desarrollo de los estudiantes, tal como lo menciona el Marco Para la Buena Enseñanza del CPEIP (2008) "... él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes." (p. 10).

Es notoria la consideración de la ciudad de Chillán en pro de la inclusión en contraposición con la comuna de Coihueco, que fue donde se implementó el estudio por parte de los autores Contreras et al. (2021). Otro de los factores a considerar destacables es la consideración de los procesos de inclusión según la función o rol dentro del establecimiento, donde la gestión pedagógica asociada a la práctica docente se acentúa más inclusiva en docentes de educación especial y directivos de los establecimientos, donde en ninguna instancia ambos roles han considerado que no atienden a la diversidad del aula, o a la atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido si lo comparamos con el artículo mencionado anteriormente de Contreras et al. (2021) hay una gran yuxtaposición pues también se logra evidenciar cierta coherencia entre directivos y docentes en pro de una educación inclusiva y de calidad.

Durante los últimos diez años aproximadamente, hemos podido observar que la importancia de la inclusión educativa en Chile ha ido en aumento, así lo dice Castillo (2021). Sin embargo, su aceptación en la agenda pública del país ha sido un proceso gradual, debido a los desafíos que surgen al intentar definir claramente el concepto de inclusión, el cual aún no ha alcanzado un amplio consenso. El instrumento "Escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile" por Castro et al. (2017) aplicado, permitió obtener una mirada global acerca del proceso de inclusión que se tiene dentro de la realidad educativa y si se está favoreciendo o no un ambiente de aprendizaje de calidad, no segregador. Para dar respuesta a la diversidad, considerando no solamente las Necesidades educativas especiales, sino que también las políticas, prácticas y culturas escolares por las cuales se ha luchado constantemente como país, de manera que se entreguen "herramientas y oportunidades para que todos los niños, niñas y estudiantes puedan avanzar en sus aprendizajes y desarrollo..." (p. 14), tal como se menciona dentro del Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (MINEDUC, 2020). Al observar de manera amplia los resultados generales del instrumento mencionado anteriormente, se demuestra que los y las docentes de establecimientos educacionales de la región de Ñuble incorporan en su gran mayoría (66%) estas herramientas y apoyos que van orientadas a una mirada inclusiva.

Tal como señala el Marco Para la Buena Enseñanza del CPEIP (2008) "El propósito general de los marcos de desempeño profesional es, precisamente, contribuir a mejorar la calidad docente y fortalecer el reconocimiento social de la profesión." (p. 40). Por lo que consideramos que un educador nunca deja de aprender, ya que se deben acreditar al momento de iniciar su labor, en formación docente, en programas de perfeccionamiento, supervisión, evaluación y autoevaluación de las prácticas, además del reconocimiento que se brinda hacia docentes que se destaquen por su desempeño. Dichas prácticas deben tener un enfoque inclusivo si el objetivo de las leyes y decretos se basan en mejorar los aprendizajes de todos los y las estudiantes de manera integral. Es por ello, que al momento de realizar una comparación entre los resultados obtenidos del instrumento "Escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile" por Castro et al. (2017), que se ha aplicado en la comuna de Coihueco (62%) con el que aplicamos en los dos establecimientos de la comuna de Chillán (65.5%). Se manifiesta un alto porcentaje de educadores con respuestas positivas, indicando que "casi siempre" realizan prácticas desde su labor profesional que promueven la inclusión, ya sea en sus planificaciones, en el establecimiento, con los y las estudiantes, entre colegas, etc. Dichos datos, resultan siendo positivos, pues en el artículo: Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio, se reconoce la importancia que tiene la labor docente y como sus perspectivas influyen, siendo el principal factor para el éxito académico de los y las estudiantes (Castillo, 2021).

"La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado." (Booth & Ainscow, 2000, p. 22). Esto quiere decir que, para fomentar la inclusión dentro de la cultura de un establecimiento, se debe dar importancia a la perspectiva docente en dicha área, o sea, comenzando desde lo interno, lo cual sería realizar un análisis crítico sobre las prácticas de los educadores, de manera que reflexionen acerca de los aspectos a mejorar para brindar una educación de calidad que atienda a la diversidad de alumnado. Por lo que, al comparar los resultados obtenidos del instrumento, con el que se aplicó el año 2021 en un establecimiento perteneciente a la comuna de Coihueco, ubicada en la Región de Ñuble, Chile. Se rescata que, en ambos, la mayoría de los docentes en la dimensión cultural, responden que "casi siempre" o "muchas veces" dentro de su quehacer pedagógico incorporan este factor inclusivo en el marco curricular, contemplando a la comunidad educativa como diversa, y teniendo en consideración sus diferencias individuales.

A pesar de que la comparación entre el instrumento "Escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile" adaptado por Castro et al. (2017) aplicado en la comuna de Chillán, y el otro extraído desde el artículo de los autores Contreras et al. (2021) aplicado en la comuna de Coihueco, resultan similares. Queda en evidencia que algunos educadores respondieron "nunca" o "algunas veces", aunque en su minoría. Sin embargo, esto es un factor que se debe tener en cuenta a la hora de analizar las políticas, prácticas y culturas que se incorporan dentro de un establecimiento educativo, ya que, un docente que haya contestado de manera negativa es el mismo que atiende a 40 estudiantes por sala de clases. Por lo tanto, al no incorporar herramientas que apoyen el aprendizaje de todos y todas, se estaría limitando el proceso de enseñanza, descendiendo a la exclusión o incluso segregación de su parte, ya que no se estarían considerando las características del alumnado. El autor Castillo (2021) señala que tras la revisión de diversas investigaciones acerca de las percepciones y actitudes docentes frente a la línea de la inclusión, se establece una aceptación generalizada frente a ello. No obstante, el apoyo decae o se muestra débil al momento de involucrarse, ejecutar y favorecer las prácticas inclusivas en el contexto real dentro del aula.

Es de relevancia que la diversidad de nuestras aulas siga convirtiéndose en un elemento central en todos los ámbitos de cada etapa educativa, tal como plantea Castillo (2021) "...se establece la importancia de la educación inclusiva, tanto para frenar las barreras de exclusión, como para ser sinónimo de una escuela de calidad, que fomenta la participación y logra aprendizajes de todos los estudiantes..." (p. 361), donde los esfuerzos de este traspaso desde la integración a la inclusión se concentren siguiendo todo el proceso que esto conlleva, comenzando desde la planificación, demostrando su quehacer en la ejecución y completando este proceso con una retroalimentación adecuada, tanto hacia el desempeño de sus estudiantes y consigo mismos, reflexionando acerca de sus propias acciones no solo desde la función que realizan sino también desde una perspectiva más humana e integral.

Se debe asumir que la participación de los profesores en la educación no solo consiste en enseñar contenidos, sino también es un elemento fundamental para entregar autonomía y herramientas para la vida en sociedad, de modo que logremos llegar a una igualdad de oportunidades educativas real y no solo reflexionemos destacando los elementos positivos, sino que también esta reflexión sea crítica, profunda y realista. Es decir, asumir cada responsabilidad personal y profesional que pueda estar afectando el desempeño de nuestros estudiantes, así como también destacar y repetir aquellas acciones que han funcionado para elevar los aprendizajes significativos y la inclusión in-

tegral dentro de las aulas, entendiendo que para lograr una inclusión completa y real es necesario enfocarse en las dimensiones descritas, sobre todo en la importancia de cada una, tanto por sí sola como en complemento una de otra, comenzando con la cultura inclusiva que hace referencia a las creencias y valores propios de cada miembro y comunidad educativa respecto al concepto, la política inclusiva que tiene directa relación con la gestión propia del establecimiento en cuanto a implementar distintos programas y normativas que hagan cumplir el quehacer inclusivo considerando a las familias y la participación de toda la comunidad educativa en este proceso, y finalmente las prácticas inclusivas que hacen alusión a cómo se enseña y cómo es la forma más adecuada de enseñar, donde radica su importancia principal en el acto inclusivo en sí y en la reflexión propia de cada acción.

5. Conclusión

Según lo presentado en esta investigación, es evidente que la autopercepción docente y del equipo de gestión en los establecimientos encuestados es positiva en cuanto a las tres dimensiones aludidas; cultura, política y prácticas inclusivas, donde se puede observar que la gran mayoría independientemente de su sexo, rango etario y/o rol que cumplen en el proceso de inclusión educativa consideran que realizan su quehacer de manera adecuada según los indicadores propuestos. Sin embargo, también se percata de un dato relevante, el cual es que a medida que aumenta el rango etario existe mayor crítica personal respecto al proceso de inclusión, mostrando resultados menos positivos en todos los ámbitos estudiados. De igual forma, se puede identificar que las personas que cumplen función dentro del equipo de gestión de estos establecimientos educacionales presentan una autopercepción positiva superior a los docentes, tanto de aula regular como aquellos de educación especial, lo cual da luces del manejo de todas las áreas que deben tener al ejercer estos roles de líder, que son tan significativos para el buen desempeño de un equipo. Del mismo modo se evidencia que los profesores de educación diferencial se sienten más preparados en cuanto a la inclusión educativa, esto responde de manera natural a su formación profesional especializada en esta área. Se llega a la conclusión de que los resultados de la autopercepción docente respecto a su rol dentro del proceso de inclusión educativa es positivo y favorable para su desarrollo como tal, sin embargo, es importante mencionar e insistir en la capacitación constante y permanente para atender a la diversidad de los establecimientos, y que al mismo tiempo es de gran relevancia generar instancias de reflexión personal y retroalimentación pedagógica para seguir transitando desde la integración hacia la inclusión.

Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17276>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación de los centros escolares*. FUEM & OEI.
- Cañedo Ortiz, T., & Figueroa Rubalcava, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=es.
- 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://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>.
- Castro, F., Castañeda, M. T., Ossa, C. J., Blanco, E. y Castillo, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología Educativa*, 23, 105-113. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.003>.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza* (7a. ed.). Ministerio de Educación. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>.
- Contreras Cueva, F., Ibarra Muñoz, F., Sánchez Cruz, M., Parra Muñoz, J., Sobarzo -Ruíz, R., & Gutiérrez Soto, 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>.

- Dueñas Buey, M. L., (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>.
- Escribano, A., & Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo, aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006&lng=es&tlng=es.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es.
- Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación las Américas*, 8. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>.
- IBM Corp. (2015). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0*. IBM Corp.
- Journal of Neuroeducation, (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación. *Revista de neuroeducación*, 2022, 3(1), 99-108. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1>.
- López Meneses E., Cobos Sanchiz, D., Molina García, L., Jaén Martínez, A., & Martín Padilla, A. (2020). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Octaedro
- Martín, D., González, M., Navarro, Y. & Lantigua, L. (2017). *Teorías que promueven la inclusión educativa*. Universidad de Matanzas, Cuba. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>.
- Ministerio de Educación (2019). *Retroalimentación de las prácticas pedagógicas*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/retroalimentaci%C3%B3n_marzo2019.pdf.
- Ministerio de Educación (2020). *Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf.
- Núñez-Ayala, D. E., & Jacobo-García, H. M. (2022). Perfil Profesional Inclusivo y Diversidad: Teorías Implícitas del Profesorado Principiante. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 71-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200071>.
- Pérez, M. E. (2017). *Aulas inclusivas, experiencias prácticas*. Altaria
- Pincheira Muñoz, L. E. (2020). Intercambios discursivos y representaciones de docentes, directivos, y profesionales no docentes sobre modelos de educación multicultural e intercultural. *Transformación*, 16(1), 14-29. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000100014&lng=es&tlng=es.
- Ponce Ruiz, D. V., Viteri Álvarez, J. G., Flores Galán, A. M., & Zamora Bernita, F. J. (2022). Los docentes como líderes axiológicos culturales en entornos complejos de formación humana y profesional. *Revista Conrado*, 18(85), 136-141.
- Sáenz, E. (2020) La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad. *Rev. Colombiana. educ.* [online], 85, 31-54. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11667>.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>.

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, Líderes Educativos. *Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Concepción*. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>.

Contribución de los autores

Soledad Ester Castillo Castillo: Conceptualización, Investigación, Metodología, análisis formal, Redacción borrador original.

Constanza Fernanda Leiva Vera: Conceptualización, Investigación, Metodología, análisis formal, Redacción borrador original.

Yasna Belén Escares Vergara: Conceptualización, Investigación, Metodología, análisis formal, Redacción borrador original.

Bryan Nicolás Maldonado: Conceptualización, Investigación, Metodología, análisis formal, Redacción borrador original.

Héctor Alfredo Curin Medina: Conceptualización, Investigación, Metodología, Supervisión, validación, software, Redacción – revisión y edición.

Implicaciones éticas

El presente estudio contó con la aprobación del Comité Ético Científico de la Universidad Adventista de Chile, bajo el dictamen N° 2023-16, del 10.05.23.

Financiación

Los autores no recibieron apoyo financiero para la elaboración ni para la publicación de este artículo.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.

ANEXO 1

Tabla 1

Resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de autoadscripción inclusiva de Castro et al (2017).

Preguntas y respuestas desde la 35 hasta la 40: *Dimensión "Políticas escolares para la diversidad"*.

Preguntas y respuestas desde la 41 hasta la 49: *Dimensión "Prácticas de inclusión en la escuela"*.

Preguntas y respuestas desde la 50 hasta la 55: *Dimensión "Desarrollo de cultura para la inclusión"*.

Se entenderá por: F = frecuencia / P = porcentaje

Pregunta		Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
35. Siento que se considera mi experiencia y opinión para diseñar e implementar distintas acciones de desarrollo en el establecimiento.	F	1	4	5	20
	P	3,3%	13,3%	16,7%	66,7%
36. Siento que los nombramientos y los ascensos son justos en esta institución.	F	1	3	12	14
	P	3,3%	10,0%	40,0%	46,7%
37. Siento que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de mi escuela, están presentes mis planteamientos.	F	0	2	10	18
	P	0,0%	6,7%	33,3%	60,0%
38. Procuro que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de mi establecimiento estén considerados los planteamientos de los estudiantes, padres y apoderados.	F	0	5	9	16
	P	0,0%	16,7%	30,0%	53,3%
39. Creo que este establecimiento es un modelo de ciudadanía democrática.	F	0	2	12	16
	P	0,0%	6,7%	40,0%	53,3%
40. Coopero para que a todo el personal nuevo se les ayude a adaptarse al establecimiento.	F	0	3	7	20
	P	0,0%	10,0%	23,3%	66,7%
41. Promuevo que los asistentes de sala y de patio, apoyen el aprendizaje de los niños/as.	F	0	2	9	19
	P	0,0%	6,7%	30,0%	63,3%
42. Promuevo que las actividades extracurriculares estén disponibles para todos los/as niños/as.	F	0	1	8	21
	P	0,0%	3,3%	26,7%	70,0%
43. Me importa que este colegio tenga instalaciones y espacios accesibles a todas las personas.	F	0	2	5	23
	P	0,0%	6,7%	16,7%	76,7%
44. Procuro que los apoyos brindados a los estudiantes con NEE en el establecimiento, estén coordinados.	F	0	2	8	20
	P	0,0%	6,7%	26,7%	66,7%
45. Promuevo activamente que el colegio adapte sus instalaciones para generar mayor participación.	F	0	4	8	18
	P	0,0%	13,3%	26,7%	60,0%
46. Realizo acciones para que, en mi establecimiento, se reduzcan las prácticas de exclusión, como las expulsiones y las suspensiones.	F	1	4	12	13
	P	3,3%	13,3%	40,0%	43,3%
47. Siento que el perfeccionamiento o capacitación que se otorga al personal, ayuda a aceptar la diversidad.	F	0	3	11	16
	P	0,0%	10,0%	36,7%	53,3%
48. Intento que la escuela logre que las políticas sobre NEE, apoyen la inclusión y no la exclusión.	F	1	1	5	23
	P	3,3%	3,3%	16,7%	76,7%
49. Colaboro con otros para ayudar a que niños y adultos se sientan bien consigo mismos y los demás.	F	1	0	6	23
	P	3,3%	0,0%	20,0%	76,7%

50. Ayudo activamente en este establecimiento a fomentar el respeto y cuidado del planeta tierra.	F	1	0	9	20
	P	3,3%	0,0%	30,0%	66,7%
51. Coopero activamente para que el acoso escolar y la violencia, se reduzcan al mínimo.	F	1	0	5	24
	P	3,3%	0,0%	16,7%	80,0%
52. Ayudo y acojo a los alumnos nuevos para que se adapten en el establecimiento.	F	1	0	4	25
	P	3,3%	0,0%	13,3%	83,3%
53. Promuevo a que se valore la inclusión como el favorecer la participación de todos/as.	F	0	1	4	25
	P	0,0%	3,3%	13,3%	83,3%
54. Promuevo la existencia de ambientes saludables en el colegio y el hogar.	F	1	0	10	19
	P	3,3%	0,0%	33,3%	63,3%
55. Apruebo que la escuela admita a todos los niños/as y jóvenes de su localidad.	F	1	1	6	22
	P	3,3%	3,3%	20,0%	73,3%

Fuente: *Elaboración propia*