

Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno

Pablo Castillo Armijo^{a*}, Carlos Miranda Carvajal^b, Ivette Norambuena Sandoval^c y Edith Galloso Galvez^d

Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Talca^a. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología, Viña del Mar^b. Universidad de Playa Ancha, Facultad de Ciencias de la Educación, Valparaíso^c, Corporación Municipal de Valparaíso, Valparaíso^d, Chile.

Recibido: 06 de mayo 2020

Aceptado: 31 de julio 2020

RESUMEN. Siguiendo la propuesta del Index for Inclusion, surge la necesidad de hacer visible y cuantificable un concepto de inclusión educativa, que permita a los centros educativos una continua evaluación de sus prácticas, políticas y culturas hacia la inclusión. Se elaboraron cuestionarios a partir de la adaptación del Índice; los ítems que conforman estos instrumentos fueron validados por medio de análisis factorial de carácter exploratorio; del mismo modo dichos cuestionarios se analizaron post aplicación por medio del programa SPSS Statistics 21, computándose un análisis factorial exploratorio a cada uno de los test (estudiantes, profesores, asistentes de la educación y apoderados) para comprobar el modelo. Podemos concluir que estadísticamente, se logró la adaptación del modelo métrico a la realidad educativa chilena, por lo que los cuestionarios pueden ser utilizados por las comunidades educativas para evaluar sus percepciones hacia una educación inclusiva y establecer medidas de mejora en sus planes de inclusión.

PALABRAS CLAVE. Inclusión educativa; validez de constructo; educación básica; educación media; caso chileno.

Instruments validation based on the Index for Inclusion for the Chilean educational context

ABSTRACT. Following the proposal of the Index for Inclusion, the need arises to make visible and quantifiable a concept of educational inclusion, which allows schools to continuously evaluate their practices, policies and cultures towards inclusion. Questionnaires were elaborated from the adaptation of the Index; the items that conform these instruments were validated by means of factorial analysis of exploratory character; in the same way these questionnaires were analyzed post application by means of the program SPSS Statistics 21, an exploratory factorial analysis was computed to each one of the tests (students, teachers, educational assistants and parents) to check the model. We can conclude that statistically, the adaptation of the metric model to the Chilean educational reality was achieved, so the questionnaires can be used by the educational communities to evaluate their perceptions towards an inclusive education and to establish improvement measures in their inclusion plans.

*Correspondencia: Pablo Castillo Armijo. Dirección: Campus San Miguel, Avenida San Miguel 3605, Talca, Linares. Correos Electrónicos: pcastillo@ucm.cl^a, carlos.miranda.c01@mail.pucv.cl^b, ivette_norambuena@upla.cl^c, egalloso@cm-valparaiso.cl^d.

KEYWORDS. Educational inclusion; construct validity; primary school; high school; chilean case.

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de exclusión, segregación y fracaso escolar son una constante en la escuela chilena y en gran parte se debe a que los principales actores no son oídos en sus demandas de transformación del sistema educativo (Colegio de Profesores de Chile, 2005). Desde esta fecha, y mucho antes, se estaba planteando la necesidad de un cambio de perspectiva avanzando hacia un modelo curricular socio-crítico que permitiese abandonar un sistema bancario y tradicional (Freire, 1970), preocupado solo de la estandarización y políticas de accountability, y avanzar hacia una pedagogía comprometida con la transformación social (Freire, 1990) y anclada en la esperanza de cambios hacia la justicia social (Freire, 2005).

La Ley N° 21.040 (MINEDUC, 2017) que crea el Sistema de Educación Pública, enfrenta esta controversia de cambio de paradigma y, por ende, profundas resistencias en muchos de sus actores que tendrán la posibilidad de intervenir directa e indirectamente en su implementación, como son los profesores, estudiantes, apoderados y asistentes de la educación¹.

A partir de propuestas complementarias entre sí, es que planteamos como objetivo de la presente investigación comprobar, por medio de Análisis Factorial de carácter exploratorio, la validez de constructo de los instrumentos basados en el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015) a la realidad chilena.

Los cuestionarios fueron adecuados y posteriormente aplicados durante el año 2018 a una muestra amplia de estudiantes, profesores, asistentes de la educación y apoderados pertenecientes a escuelas y liceos públicos de las regiones de Valparaíso y del Maule.

La validación de constructo de cuestionarios permite su posterior uso por las comunidades educativas para realizar diagnósticos educativos en torno a conceptos como diversidad, inclusión, participación, barreras de exclusión, prácticas y gestión inclusiva.

Ante las actuales demandas de políticas educativas de inclusión educativa y de mejorar en calidad y equidad la educación chilena, es que invitamos a los centros educativos a incorporar en sus prácticas cotidianas medidas de observación y diagnóstico, sean instrumentos estructurados como los que presentamos a continuación, o reflexionar a partir de algunas preguntas clave.

Si queremos un cambio paradigmático dentro de la nueva educación pública chilena, donde las comunidades educativas incorporen prácticas inclusivas sostenibles en el tiempo, se debe tener en cuenta que estas nuevas acciones deben ser asumidas por todos sus actores y se requerirá de un proceso de información y formación (González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro, 2016) para lograr los objetivos que persigue la actual Ley N° 20.845/15 de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015a).

1. Se denominan “apoderados” a los responsables de los estudiantes frente a la escuela, en su mayoría corresponden a un padre, madre o familiar. Por su parte los “asistentes de la educación” corresponden a asistentes de aula, asistentes de servicio y asistentes profesionales que laboran en el ámbito educativo y que no tienen el título de profesor, pero participan en diversos roles en los centros educativo como: psicólogos, asistentes sociales, técnicos administrativos, técnicos pedagógicos y personal de servicio.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 El contexto de la Inclusión Educativa

La inclusión, en un contexto de aula normal, no busca otra cosa que la asimilación a varios comportamientos valorados socialmente; entre ellos, obtener tangibles aprendizajes que les permitan adecuarse a la escuela, y por ende a la sociedad. El principal contexto público que representa la escuela, permitirá plenamente el fenómeno social de la heterogeneidad entre los individuos que pertenecen al mismo grupo (Longe y Lynch, 2004).

De allí radica la importancia de comprender el funcionamiento objetivo y subjetivo de lo que acontece en la escuela, ya que el desarrollo y la adopción de la educación inclusiva no pueden dejar de lado una serie de suposiciones y estrategias de acción que deben coexistir e interponerse positivamente entre ellas (Ainscow, 2005; Andrich Miato y Miato, 2003; Salvia, Ysseldyke y Witmer, 2012).

La educación inclusiva constituye un sistema complejo de múltiples facetas cuyos componentes deben implementarse en una "fórmula para la inclusión" bajo los siguientes elementos: integración, visión (compartida por las escuelas), apoyos profesionales y familiares, adaptación del currículo, adaptación de la evaluación, adaptación de la enseñanza, accesibilidad, y ciertamente, actitudes y creencias hacia la inclusión, como señala Mitchell (2015). La educación inclusiva debe cubrir absolutamente a todo el grupo de estudiantes, los que presentan necesidades educativas especiales (NEE), los niños que provienen de países desfavorecidos desde el punto de vista socio-económico, las minorías étnicas y religiosas, ampliándose el concepto de inclusión más allá de la discapacidad, que permite una re-construcción de la escuela y su promoción en la creación de una sociedad más inclusiva (Morganti, 2018).

La UNESCO (2009) define la educación inclusiva como un proceso dinámico, centrado en los aprendizajes de todos los estudiantes y orientado a su participación sin restricciones ni exclusiones al interior de los centros educativos. La escuela de calidad será sinónimo de una escuela inclusiva, siguiendo aportes de Echeita y Sandoval (2002) y Ainscow, Booth y Dyson (2006).

Desde esta perspectiva, el Índice para la Inclusión, explica su principal objetivo; transformar y mejorar los centros escolares de acuerdo a valores inclusivos, centrada en todos los estudiantes para que mejoren sus rendimientos y aprendizajes activos. Busca ser un instrumento práctico de reflexión que invite a la acción constante y crear así una cultura inclusiva en cada espacio de las escuelas, sean estas aulas, patios, relaciones con las familias y toda la comunidad. El índice entrega pautas para que cada centro educativo cree y re-cree sus propias experiencias y genere un compromiso con la mejora de sus realidades (Booth y Ainscow, 2015).

Escribano y Martínez (2013), establecen a la inclusión educativa en dos ejes; el primero como un derecho universal que tienen todas las personas a la educación, producto de su dignidad humana, valorando la diversidad, defiende la equidad y promueve la justicia social. El segundo elemento es la dinámica de la escuela en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, que debe frenar barreras de exclusión y hacer partícipe a todos sus miembros. Esto incluye a las familias, apoderados, asistentes de la educación y profesionales de la educación, en la organización y las decisiones que emanan hacia el ideario de país, de ciudadano al que se espera contribuir.

En este punto crítico es donde establecemos lo complejo que encierra hoy trabajar en torno a la inclusión educativa, ya que va de la mano con lo social, lo económico, lo cultural y lo político. ¿Cómo crear una cultura inclusiva sin dañar los sentires y pensares de las diversas comunidades?

¿Cuáles deben ser los nuevos objetivos de aprendizaje que permitan un reconocimiento del otro en toda su complejidad y singularidad? ¿Estamos preparados para afrontar los nuevos retos de construir una escuela inclusiva en Chile?

2.2 Inclusión Educativa en Chile

Los esfuerzos por pasar de un enfoque de integración a uno de mayor inclusión, son de la última década en Chile. Es así que el año 2009 con el Decreto 170/09 se fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, aumentando el espectro de atención especializada a alumnos que presentan NEE que no sólo sean producto de alguna discapacidad; pero que igual deben contar con un diagnóstico al respecto.

El año 2010 tras la Ley N° 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, aparece en Chile el concepto de Inclusión en términos legales; no obstante, esta ley no entrega una definición del actuar y proceder frente al fenómeno. Ante esto, se hace difícil comprender que cuando hablamos de educación inclusiva, estamos apuntando al respeto, la participación y la convivencia, es decir, a una visión más amplia de entender la sociedad, más que sólo aceptar a un otro en su condición (López Melero, 2011).

El MINEDUC (2015a) promulgó la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado y con ello sentó las primeras bases para acabar con malas prácticas, como la selección y exclusión de estudiantes, sin embargo, la Ley mantiene una estructura segregadora en la base, donde el bien común y lo público aún no es tan evidente entre la rendición de cuentas y enfoque clínico de los diagnósticos (Manghi et al., 2020).

El Decreto N° 83 (MINEDUC, 2015b), que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en los niveles de educación parvularia y básica, ha ido avanzando poco a poco en las escuelas, pero aún no ha logrado grandes transformaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes ni en crear una cultura de la inclusión como se pretendía (Manosalva, 2016).

Los diseños universales de aprendizaje (DUA)², es una política que implica procesos de co-docencia que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes, no obstante, igual recurre a adaptaciones de los objetivos de aprendizaje de un modo compensatorio.

Como es posible visualizar, el paradigma educativo chileno se encuentra atrapado entre los enfoques integracionista e inclusivo; primando prácticas pedagógicas centradas en el déficit de aprendizaje (López Melero, 2012). Claramente este tránsito de enfoques responde a barreras de corte cultural que dan cuenta de nuestra dificultad para entender que esta sociedad es cada vez más pluralista y exigente de participación democrática en la toma de decisiones educativas del país. Chile aún no logra comprender que todas las personas están capacitadas para aprender, por lo que se deben implementar las medidas correctas para avanzar desde las aulas a la construcción de comunidades democráticas de aprendizaje (López Melero, 2011).

2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST). El enfoque DUA pone el foco de atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay alumnos que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos.

La propuesta de una educación inclusiva, nos invita a crear comunidades de aprendizaje centradas en los estudiantes y su participación sin exclusiones, preocupándose siempre de aquellos que han sufrido mayores carencias o han sido marginados en sus recorridos escolares y vitales (Duk y Murillo, 2011); solo esto permitirá un camino de equidad.

Las percepciones sobre la educación inclusiva, son el primer paso para este camino hacia la equidad y justicia social, es por ello que no debe desconocerse el valor de decir y del hacer dentro de las escuelas, de allí es que creemos que las diversas acciones de mejora comienzan por tomar conciencia de nuestras actitudes y aptitudes hacia una cultura inclusiva y pedagógica.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de Investigación

El diseño del presente estudio corresponde al tipo cuantitativo “no experimental”, transeccional o transversal de carácter instrumental (Montero y León, 2002), por lo que se planteó como objetivo de la investigación comprobar la validez de los instrumentos adaptados y aplicados, así mismo su validez de constructo. Además, se evaluó el índice de confiabilidad de cada uno de los cuestionarios ajustados.

3.2 Instrumento

La instrumentación se desarrolló por medio de la adaptación a la realidad chilena del instrumento Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015), construyendo un cuestionario tipo escala de Likert con las siguientes categorías de respuestas: Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Muy en desacuerdo. La aplicación fue realizada a los siguientes actores de las comunidades educativas: estudiantes (18 ítems), profesores (20 ítems), asistentes de la educación (16 ítems) y apoderados (20 ítems).

A continuación, se presentan las respectivas especificaciones del cuestionario para estudiantes (ver Tabla 1), para profesores (ver Tabla 2), para asistentes de la educación (ver Tabla 3) y para apoderados (ver Tabla 4). Para una revisión exhaustiva de los cuestionarios validados ver anexos 1, 2, 3 y 4.

Tabla 1. Especificaciones del cuestionario para estudiantes.

| Variable | Ítems | Nº de ítems |
|-------------------------------------|-------------------|--------------------|
| Creación de culturas inclusivas | 1-5-6-8-9-10 | 6 |
| Elaboración de políticas inclusivas | 11-12-13-14-16-17 | 6 |
| Desarrollo de prácticas inclusivas | 2-3-4-7-15-18 | 6 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Especificaciones del cuestionario para profesores.

| Variable | Ítems | Nº de ítems |
|-------------------------------------|-------------------------|--------------------|
| Creación de culturas inclusivas | 1-2-3-4-5-6 | 6 |
| Elaboración de políticas inclusivas | 10-11-12-13-14-15-16-17 | 8 |
| Desarrollo de prácticas inclusivas | 7-8-9-18-19-20 | 6 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Especificaciones del cuestionario para asistentes de la educación.

| Variable | Ítems | Nº de ítems |
|-------------------------------------|----------------------------|-------------|
| Creación de culturas inclusivas | 1-2-3-4-5-6 | 6 |
| Elaboración de políticas inclusivas | 7-8-9-10-11-12-13-14-15-16 | 10 |
| Desarrollo de prácticas inclusivas | 0 | 0 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Especificaciones del cuestionario para apoderados.

| Variable | Ítems | Nº de ítems |
|-------------------------------------|--------------------------|-------------|
| Creación de culturas inclusivas | 1-2-3-4-5 | 5 |
| Elaboración de políticas inclusivas | 6-9-10-11-15-16 | 6 |
| Desarrollo de prácticas inclusivas | 7-8-12-13-14-17-18-19-20 | 9 |

Fuente: Elaboración propia.

La selección de la muestra se realizó por medio de un procedimiento de muestreo aleatorio por conglomerados a nivel de escuelas municipales seleccionadas por ubicación geográfica. Se aplicó el cuestionario, corresponde a miembros de comunidades educativas pertenecientes a las regiones del Maule y Valparaíso.

Los participantes de la muestra corresponden a:

Estudiantes de educación general básica de 1º a 8º año con N=509.

Profesores a jornada completa y parcial de las escuelas seleccionadas con N=106.

Asistentes de la educación, contemplando a asistentes de aula, asistentes de servicio y asistentes profesionales con N= 187.

Apoderados de los estudiantes, considerando una aplicación por apoderado, ya que en varios casos un apoderado es el adulto responsable de mas de un estudiante, obteniendo un N=250.

La aplicación del cuestionario se ejecutó de manera presencial a todos los miembros de la muestra, usándose instancias de consejo de curso y asignatura de orientación (estudiantes), reuniones de apoderados (familias) e instancias de reuniones de trabajo y consejo de profesores (profesores y asistentes de la educación) logrando una muestra total un N=1.052 sujetos participantes para la validación de los cuestionarios, en cada una de las instancias detalladas se entregó el consentimiento informado y objetivos de la investigación.

3.4 Análisis

Se configuró un análisis multivariado (se consideraron tres factores en el instrumento adaptado y aplicado), dicho análisis que posee una naturaleza descriptiva de los factores presentes dentro de un constructo específico (Kerlinger y Lee, 2002; Vivanco, 1999).

4. RESULTADOS

La confiabilidad total del instrumento se calculó según Alfa de Cronbach por medio del programa SPSS Statistic 21 para IOS/MAC, obteniendo los siguientes resultados (ver Tabla 5).

Tabla 5. Estadísticos de confiabilidad de los instrumentos.

| Alfa de Cronbach | Nº de ítems | Cuestionario para: |
|------------------|-------------|----------------------------|
| 0,850 | 18 | Estudiantes |
| 0,904 | 20 | Profesores |
| 0,877 | 16 | Asistentes de la educación |
| 0,931 | 20 | Apoderados |

Fuente: Elaboración propia.

Los valores para el índice de confiabilidad obtenido son excelentes en los cuestionarios para profesores (0,904) y apoderados (0,931), y muy buenos para los cuestionarios de estudiantes (0,850) y asistentes de la educación (0,877).

Se computaron cuatro análisis factoriales exploratorios, siguiendo con la lógica de validez de cada uno de los cuestionarios adaptados, con el fin de asociar las teorías y autores revisados con las respuestas de los cuestionarios (validez constructiva).

Estos análisis factoriales exploratorios, mostraron valores Determinante $a=0,003$ (asistentes de la educación), $a=0,005$ (estudiantes), $a=3,98E-005$ (profesores) y $a=1,956E-005$ (apoderados), todos acorde a las correlaciones encontradas.

Otro requisito de ajuste de los datos en los análisis factoriales exploratorios computados, corresponde al test KMO obteniéndose los siguientes resultados: apoderados (0,933), estudiantes (0,931), profesores (0,878) y asistentes de la educación (0,883), resultados considerados muy buenos, donde todos los índices se acercan al máximo valor 1, mostrando una excelente medida que indica que las matrices de correlación permiten efectuar un análisis factorial, considerándose como muy aceptable al ser mayor a 0,75.

En las pruebas de Bartlett ($X^2=2618,301$) para el test de apoderados, ($X^2=2685,069$) para el test de estudiantes, ($X^2=987,767$) para el test de profesores y ($X^2=1060,060$) para el test de asistentes de la educación, teniendo como probabilidad asociada, $\text{sig.}=0,000$ para todos los test, se confirma el modelo de ajuste de los datos al análisis factorial exploratorio, planteada a un nivel de significación del 5%, respaldando la realización de los análisis de los factores (Caro, Escalante y Barahona, 2002; Kerlinger y Lee, 2002).

Los resultados ordenados para los ítems de los cuatro test, presentan valores superiores a 0,100, lo que representa la proporción de la varianza explicada por los factores comunes a cada una de las variables.

Los residuos se calcularon entre las correlaciones observadas y las reproducidas, existiendo los siguientes valores: 65% (apoderados), 59% (estudiantes), 55% (profesores) y 51% (asistentes de la educación) de residuales redundantes con valores absolutos menores que 0,05, existiendo semejanzas entre las correlaciones reales con las reproducidas o teóricas obtenidas en la matriz de correlaciones (Brown, 2006; Pérez, 2001; Vivanco, 1999). Es importante señalar que un 100% indica que los factores compuestos matemáticamente por el análisis factorial exploratorio serían

idénticos a los puntajes observados. Considerando un valor óptimo de 65%, señalado por Vivanco (1999), los valores obtenidos se ajustan a lo esperado para el tipo de análisis propuesto.

La varianza total explicada para los cuatro test, muestra los principales componentes del cuestionario con relación al peso de los factores revisados por medio de los auto-valores iniciales. La suma total acumulada de los tres factores de las sustracciones del cuadrado de la extracción fue: 58,559% (apoderados), 47,236% (estudiantes), 53,917% (profesores) y 53,412% (asistentes de la educación), por lo común los valores obtenidos fluctúan entre 10% – 60%, ya que si fueran 100% los conceptos serían igual a las variables (validez y confiabilidad perfectas).

La saturación al cuadrado de la rotación de las respuestas obtenidas en el test para apoderados, muestra que los tres componentes explican el 58,559% de la varianza, teniendo variaciones en los pesos de los auto valores por factor, componente 1 = 8,925; componente 2 = 1,731; componente 3 = 1,055.

En el caso del test para estudiantes, la saturación al cuadrado de la rotación de las respuestas obtenidas muestra que los tres componentes explican el 47,236% de la varianza, teniendo variaciones en los pesos de los auto valores por factor, componente 1 = 6,245; componente 2 = 1,148; componente 3 = 1,109.

La representación de la varianza en el análisis de las respuestas del test para profesores, calculada por la saturación al cuadrado de la rotación de las respuestas obtenidas muestra que los tres componentes explican el 53,917% de la varianza, teniendo variaciones en los pesos de los auto valores por factor, componente 1 = 7,672; componente 2 = 1,648; componente 3 = 1,463.

Sobre la varianza obtenida en el test para asistentes de la educación, la representación en el análisis de las respuestas calculada por la saturación al cuadrado de la rotación de las respuestas obtenidas muestra que los tres componentes explican el 53,412% de la varianza, teniendo variaciones en los pesos de los auto valores por factor, componente 1 = 5,917; componente 2 = 1,520; componente 3 = 1,109.

5. CONCLUSIONES

Los cálculos entre las correlaciones observadas y reproducidas de los distintos instrumentos, arrojaron como resultado que el cuestionario de los apoderados posee un 65,0% de residuos redundantes con valores absolutos menores que 0,05. El cuestionario para estudiantes posee un 59% de residuales redundantes con valores absolutos menores que 0,05. El cuestionario para profesores posee un 55% de residuales redundantes con valores menores que 0,05 y el cuestionario para asistentes de la educación, posee un 51% de residuales redundantes con valores absolutos menores que 0,05, lo que refleja la existencia de similitudes entre las correlaciones reales con las reproducidas o teóricamente obtenidas en la matriz. Considerando que lo óptimo es obtener un 65% ($p < 0,05$) (Vivanco, 1999) de residuales redundantes, el cuestionario para apoderados se considera como óptimo (65% ($p < 0,05$)), donde los cuestionarios para estudiantes (59% ($p < 0,05$)), profesores (55% ($p < 0,05$)) y asistentes de la educación (51% ($p < 0,05$)) se ajustan a lo esperado en la adaptación desde los cuestionarios originales, ya que los valores indican que los componentes matemáticos se apegan a los puntajes observados (todos sobre el 50%), según las propuestas teóricas descritas (Brown 2006; Pérez 2001; Vivanco 1999).

La confiabilidad de los instrumentos medida por el Alfa de Cronbach determinó lo siguiente:

a) La confiabilidad más alta fue obtenida por los cuestionarios para apoderados (N=520) (0,931) y el de profesores (N=106) (0,904), que permite clasificarlos de excelentes.

b) También se destaca que los otros instrumentos arrojaron una confiabilidad muy buena; asistentes de la educación (N=187) 0,877 y estudiantes (N=509) 0,805.

De esta manera es que el apego existente en cada uno de los cuestionarios, en los dos casos superiores al 90%, y en los otros dos superiores al 85%, de interpretación del constructo en el cuestionario, demuestra que los datos obtenidos reflejan altamente la realidad estudiada.

Observados los valores para los residuales redundantes y valor Alfa de Cronbach de cada uno de los cuatro cuestionarios adaptados y aplicados, podemos concluir que estadísticamente, se logró la adaptación del modelo métrico propuesto por el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2015) a la realidad educativa chilena, por lo que podemos proyectar la observación estadística por medio de modelos de investigación educativa y evaluación investigativa (Grundy, 1993; Stake, 2006; Stufflebeam, 1968) la implementación de la puesta en marcha de las políticas públicas y el modelo de inclusión educativa (MINEDUC, 2015a) propuesto a nivel nacional.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, (349), 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Andrich Miato, S., y Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Roma: Centro Studi Erickson.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (Adaptación de la 3ª edición del Index). Madrid: OEI/ FUHEM. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article15212>.
- Brown, A. (2006). *Confirmatory factor Analysis*. New York: The Guilford Press.
- Caro, A., Escalante, E., y Barahona, L. (2002). *Análisis y Tratamiento de datos en SPSS*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Playa Ancha.
- Colegio de Profesores de Chile (2005). Congreso pedagógico curricular 2005. *Docencia*, (28), 4-39. Recuperado de http://revistadocencia.cl/~revist37/web/imagenes/ediciones/docencia_28.pdf.
- Duk, C., y Murillo, F.J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31-48.
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1990). *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>.
- Grundy, S. (1993). Más allá de la profesionalidad. En W. Carr (ed.). *Calidad de la enseñanza e investigación en la Acción* (pp. 65-85). Sevilla: Díada.
- Kerlinger, E., y Lee, B. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Lodge, A., y Lynch, K. (ed.). (2004). *Diversity at school*. Dublin: Institute of Public Administration for the Equality Authority.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista de Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (74), 131-160.
- Manghi, D., Conejeros, M., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., y Díaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-135. doi: <https://doi.org/10.1590/198053146605>.
- Manosalva, S. (2016) *Diseño Universal para los Aprendizajes (DUA): orientaciones para la potenciación de aprendizajes en escuelas inclusivas*. Ed. CEU. Chile.
- MINEDUC (2017). Ley N° 21.040. Crea El sistema de educación pública. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>.
- MINEDUC (2015a). Ley N° 20.845. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>.
- MINEDUC (2015b). Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9-30.
- Montero, I., y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. Recuperado desde http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf.
- Morganti, A. (2018). Bisogni umani, evidenze e collaborazione in rete: le chiavi per promuovere l'inclusione. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 6(1), 119-127. doi: <http://doi.org/10.14605/DADI611810>.
- Pérez, C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- Salvia, J., Ysseldyke, J.E., y Witmer, S. (2012). *Assessment in Special and Inclusive Education*. Boston, MA: Cengage Learning.

- Stufflebeam, D. (1968). *Evaluation as enlightenment for decision making*. Columbus. Ohio State University, Evaluation Center.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- UNESCO. (2009). Conferencia Internacional de Educación 48ª Reunión: La Educación Inclusiva: Un camino hacia el futuro. Informe Final. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FIN_AL_REPORT_spa.pdf.
- Vivanco, M. (1999). *Análisis Estadístico Multivariable. Teoría y Práctica*. Santiago: Editorial Universitaria.