



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología  
Magíster en Psicología Educacional

**BARRERAS Y RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE UN PROCESO  
AUTOEVALUATIVO ORIENTADO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA GUIADO POR  
EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE LA REGIÓN  
METROPOLITANA**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Postulante : José Patricio Franzani Cabanillas  
Director de Tesis : Mauricio López Cruz  
Programa : Magíster de Psicología Educacional  
Departamento : Psicología  
Universidad : Universidad de Chile

---

**Mauricio López Cruz**  
Director de Tesis

---

**José Patricio Franzani Cabanillas**  
Postulante

Santiago, Enero de 2015

## **Agradecimientos**

A mis padres, Isabel y Luis, por fomentar en mi la curiosidad y la autocrítica como estilo de vida.

A mi esposa Carolina, por alentarme a continuar desarrollando este documento cada vez que me vi tentado a postergarlo.

A mis hijos Beatriz y Lucas, por mostrarme desde sus miradas inocentes y sabias que las diferencias las hacemos los adultos y que en este mundo, podemos jugar todos juntos.

A mi tutor de tesis, Mauricio López, por su inestimable ayuda, agudo ingenio, extrema paciencia y sentido del humor, gracias a lo cual el desarrollo de esta tesis fue un proceso enriquecedor y placentero.

A Mel Ainscow, por su disposición a responder pacientemente cada pregunta que se le planteaba, haciéndonos sentir entre iguales.

A Gerardo Echeita y Rosa Blanco, por compartir conmigo sus experiencias con el Índice de Inclusión.

Al cuerpo docente del programa de Magister en Psicología Educacional de la Universidad de Chile, por su calidad humana y académica.

A la ya desaparecida Corporación para el Desarrollo del Aprendizaje, institución en la que trabajé doce años y que financió este programa de postgrado.

## Índice

<b>1. Resumen</b>	<b>V</b>
<b>2. Planteamiento del Problema de Investigación</b>	<b>1</b>
<b>3. Objetivos de Investigación</b>	<b>8</b>
<b>4. Marco Teórico</b>	<b>9</b>
<b>4.1. Inclusión educativa</b>	<b>9</b>
<b>4.1.1. Barreras a la inclusión educativa</b>	<b>12</b>
<b>4.1.2. Recursos para la inclusión educativa</b>	<b>14</b>
<b>4.2. La mejora escolar y el desarrollo de escuelas inclusivas</b>	<b>15</b>
<b>4.2.1. Autoevaluación de la escuela</b>	<b>17</b>
<b>4.2.2. El Índice de Inclusión</b>	<b>19</b>
<b>4.2.2.1. Experiencias con el Índice de Inclusión</b>	<b>22</b>
<b>4.3. Política de mejora escolar y atención a la diversidad en Chile</b>	<b>25</b>
<b>5. Marco Metodológico</b>	<b>27</b>
<b>5.1. Justificación de la Metodología y Enfoque de Investigación</b>	<b>27</b>
<b>5.2. Participantes</b>	<b>28</b>
<b>5.3. Técnicas y Procedimiento de Producción de Información</b>	<b>30</b>
<b>5.3.1. Técnicas y Procedimiento de Producción de Información: Etapa I</b>	<b>30</b>
<b>5.3.2. Técnicas y Procedimiento de Producción de Información: Etapa II</b>	<b>33</b>
<b>5.4. Análisis de Datos</b>	<b>36</b>
<b>5.4.1. Codificación abierta – Etapa I</b>	<b>36</b>
<b>5.4.2. Codificación abierta – Etapa II</b>	<b>38</b>
<b>5.5. Consideraciones Éticas</b>	<b>39</b>
<b>6. Resultados</b>	<b>40</b>
<b>6.1. Buscando un camino común</b>	<b>41</b>
<b>6.1.1. El primer encuentro</b>	<b>41</b>
<b>6.1.2. El segundo encuentro</b>	<b>45</b>
<b>6.1.3. Invitándonos a caminar juntos</b>	<b>49</b>
<b>6.2. Primeros pasos juntos</b>	<b>51</b>

<b>6.2.1. Encuentro del Equipo Coordinador</b>	<b>51</b>
<b>6.2.2. Adaptación preliminar de los cuestionarios por parte del equipo investigador.</b>	<b>52</b>
<b>6.2.3. Adaptación de los Cuestionarios por el Equipo Coordinador</b>	<b>53</b>
<b>6.3. Observándonos caminar</b>	<b>54</b>
<b>6.3.1. Aplicación y Recepción de Cuestionarios</b>	<b>54</b>
<b>6.3.2. Devolución de los Resultados del Cuestionarios al Orientador</b>	<b>55</b>
<b>6.3.3. Sensibilización y convocatoria a familiares a participar en el equipo coordinador</b>	<b>75</b>
<b>6.3.4. Devolución de resultados Equipo Coordinador y decisión de profundización.</b>	<b>75</b>
<b>6.3.5. Sensibilización para la profundización: devolución de resultados a profesores.</b>	<b>78</b>
<b>6.3.6. Profundización en los Indicadores del Índice de Inclusión con estudiantes de 7° y 8° básico.</b>	<b>79</b>
<b>6.3.7. Profundización en los Indicadores del Índice de Inclusión con docentes del establecimiento</b>	<b>87</b>
<b>6.4. Barreras y Recursos frente al proceso autoevaluativo guiado por el Índice de Inclusión.</b>	<b>93</b>
<b>6.4.1. Recursos que facilitan el proceso de autoevaluación guiado por el Índice de Inclusión.</b>	<b>93</b>
<b>6.4.2 Barreras al proceso de autoevaluación guiado por el Índice de Inclusión.</b>	<b>97</b>
<b>7. Discusión</b>	<b>107</b>
<b>8. Referencia Bibliográficas</b>	<b>124</b>
<b>9. Anexos</b>	<b>130</b>

## 1. Resumen

El presente estudio, tiene como objetivo comprender cómo se desarrolla un proceso de autoevaluación orientado a la educación inclusiva, guiado por el Índice de Inclusión, en un establecimiento educacional municipal de la Región Metropolitana. Para responder al objetivo, se describió un proceso de trabajo con el Índice y se analizaron las barreras y recursos que se presentaron durante dicho proceso. En este estudio, que se desarrolló bajo una metodología cualitativa empleando un diseño de estudio de caso, participaron estudiantes de 7° y 8° básico, profesores, asistentes de la educación y miembros del equipo directivo de una escuela municipal de la comuna de La Florida. Los datos fueron producidos mediante entrevistas semi-estructuradas, grupos focales y registros en diario de campo. Los datos fueron analizados utilizando el procedimiento de codificación abierta de Strauss y Corbin.

En los resultados se identifican como recursos, contar con instrumentos guías que sean flexibles y que incorporen los puntos de vista de todos los miembros de la comunidad escolar, así como la presencia y participación de un observador externo que apoye el proceso reflexivo y que procure que el análisis de la escuela se realice con profundidad. Por otra parte, entre las barreras se identificaron la ausencia de tiempos y espacios para la reflexión conjunta y sistemática sobre las prácticas de la escuela; las bajas expectativas sobre la participación de las familias y los estudiantes; y los bajos niveles de colaboración en la comunidad escolar.

Los resultados permiten concluir que la inexperiencia de los miembros de la escuela para llevar a cabo prácticas reflexivas, así como la baja capacidad de diálogo entre los miembros de la comunidad, entorpece el desarrollo de procesos de indagación y reflexión para avanzar hacia una escuela inclusiva. Por otra parte, contar con instrumentos que favorecen la

participación e interacción de distintos actores de la comunidad educativa, facilitan y enriquecen la comprensión de las problemáticas detectadas por los mismos miembros de la comunidad.

En este contexto, se hace necesaria la revisión de las políticas de la escuela, de modo que favorezcan la generación de espacios y tiempos regulares para la reflexión y el análisis de las prácticas en el establecimiento, desde una perspectiva dialógica donde participen todos los actores de la comunidad escolar.

Palabras clave: *inclusión educativa, Índice de Inclusión, barreras a la inclusión, recursos para la inclusión, enseñanza dialógica, participación, autoevaluación, práctica reflexiva..*

## **2. Planteamiento del Problema de Investigación**

La educación es un derecho fundamental, dado que permite el desarrollo de las personas. A la vez, se constituye como un bien público ya que gracias a ella, se contribuye al desarrollo de la sociedad (Blanco, 2010). Para el ejercicio pleno del derecho a la educación es exigencia que esta sea de calidad, para lo cual debe promover el máximo desarrollo de las potencialidades de cada persona, por medio de aprendizajes socialmente relevantes y de experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de las personas y de los contextos en los que se desenvuelven (OREALC/UNESCO, 2007).

Una educación de calidad debe lograr que “todos los estudiantes, y no solo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con otros” (Blanco, 2006, p.9). De esta forma la calidad es indisoluble a la equidad, al punto en que no es posible la primera sin la segunda (Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; OREALC/UNESCO, 2007; Parrilla, 2002). Esta asociación tiene como consecuencia que para enfrentar el desafío de mejorar la calidad en educación, se requiere la mejora de la equidad, para lo cual se precisa el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y la entiendan como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje (Blanco, 2000).

El concepto de escuela inclusiva o el mismo término de inclusión en educación, ha sido descrito de diversas formas, no existiendo una definición consensuada respecto del mismo (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006; Blanco, 2006; Duran, Echeita, Giné, Miquel, y Ruiz, 2005; Echeita y Ainscow, 2011; Farrell, Jimerson, Howes, y Davies, 2009). Si bien se plantea que la dificultad para llegar a una definición de inclusión responde a múltiples factores (Ainscow et al.,

2006; Giné, Duran, Font, y Miquel, 2009), parece haber coincidencia en que una de las principales fuentes de confusión es la asociación entre inclusión y educación especial (Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Giné et al., 2009; López, 2008). Dado que la inclusión tiene sus antecedentes en la educación especial (UNESCO, 2005), y en vista de la tradición bio-médica asociada a ésta, la educación especial arrastra “discursos que entorpecen el avance hacia comunidades más inclusivas de aprendizaje” (Infante, 2007, p.2). Esta confusión también se aprecia en la Política Nacional de Educación Especial (MINEDUC, 2005), donde se aprecian contradicciones tales como el definir a la discapacidad tanto desde el modelo médico como desde el modelo social; o postular como un principio de la política concebir a la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje y el desarrollo de las comunidades educativas, mientras se plantea como objetivo el fortalecimiento de las escuelas especiales.

El modelo médico, del déficit o modelo individual (Booth y Ainscow, 2011; López, 2008; Parrilla, 2002) que subyace al enfoque tradicional de la educación especial e integración, pone énfasis en el individuo como portador de un problema que perjudica su aprendizaje (Blanco, 2006; Parrilla, 2002). Esta atribución a variables individuales genera la elaboración de “categorías diagnósticas que habilitan a las personas a transitar por espacios determinados dentro de un tiempo determinado” (Infante, 2007, p.12), obviándose la influencia que los entornos educativos, sociales y familiares tienen en el aprendizaje y el desarrollo de las personas (Blanco, 2006). Más aún, la educación basada en la categorización de necesidades educativas especiales, tiende a ignorar a aquellos que no están etiquetados pero que sí requieren de apoyos (Booth y Ainscow, 2011). Por otra parte, el asociar la dificultad a un diagnóstico, refuerza la creencia que su educación es responsabilidad de un especialista, por lo que el resto de la comunidad educativa

se desentiende, a la vez que se generan bajas expectativas sobre los logros del estudiante (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, y Shaw, 2000).

En referencia al enfoque de la integración, Tomasevski (2003) señala que es una de tres etapas progresivas de superación de exclusiones para la realización del derecho fundamental a la educación. La primera etapa implicaría la concesión del derecho a la educación a quienes históricamente les ha sido denegado y “entraña habitualmente una segregación, es decir, que se otorga a las niñas, a los pueblos indígenas, a los niños discapacitados o a los miembros de minorías el acceso a la educación, pero se les confina en escuelas especiales” (Tomasevski, 2003, p. 9). La segunda etapa, de integración, exige a los grupos recién admitidos la adaptación a la escolarización disponible, con independencia de su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad. La tercera etapa, que Tomasevski (2003) llama adaptación y que Blanco (2006) define como una aspiración del movimiento de la inclusión, exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.

El enfoque inclusivo por su parte, enfrenta a la discapacidad desde un modelo social (Blanco, 2006; Booth et al., 2000; Booth y Ainscow, 2011; López, 2008; Parrilla, 2002; UNESCO, 2004). Dicho modelo se centra en la forma en que el entorno de la persona con discapacidad, genera procesos de exclusión. En el Temario abierto sobre educación inclusiva (UNESCO, 2004), se propone un ejemplo práctico de la visión de este modelo, planteando que si una persona tiene problemas para acceder al transporte público, la dificultad no radica simplemente en una deficiencia física sino más bien, porque el transporte público no se ha diseñado para ser suficientemente accesible para él. A su vez, en el modelo social se distingue entre deficiencias y discapacidades, entendiendo por las primeras a limitaciones de las funciones físicas, intelectuales o sensoriales; mientras que las segundas hacen referencia a las barreras a la

participación que se generan a estudiantes con deficiencias (Booth et al., 2000). Con esta base, se sustituye el concepto de necesidades educativas especiales, por el de barreras al aprendizaje y la participación, las que “surgen de la interacción entre los estudiantes, sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Booth et al., 2000, p.24). Así, el enfoque inclusivo de la educación basado en el modelo social, considera que cada individuo se enfrenta a distintas barreras al aprendizaje derivadas de las condiciones de las escuelas, las aulas y las respuestas educativas que en ellas se ofrecen (López, 2008). Sin embargo, dado que la inclusión educativa se centra en todos los estudiantes y no solo en aquellos que presentan discapacidad, Ainscow (1995) propone hablar de perspectiva individual, para referirse a la aproximación tradicional y de perspectiva curricular, para referirse a la aproximación inclusiva, donde la perspectiva curricular visualiza a los estudiantes con dificultades de forma contextualizada, considerando otros factores además de los individuales, como los familiares o escolares, para generar respuestas a la diversidad más amplias, que involucren tanto a los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, como a los componentes del currículo (Ainscow, 1995).

Bajo este marco de referencia, “la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (Blanco, 2006, p.5). Dado que la inclusión involucra la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes, abordar el riesgo de exclusión de estos procesos desde una perspectiva individual (como lo propone la integración), aparece como una tarea infructuosa, en la medida que las barreras al aprendizaje y la participación, como lo plantea el modelo social, se encuentran en el entorno y no en el individuo. En este sentido, si las barreras al aprendizaje y la participación pueden encontrarse en todos los elementos y estructuras

del sistema (Booth et al., 2000), es la escuela como un todo la que podrá dar mejor respuesta para identificar y minimizar dichas barreras, lo que implica un cambio de perspectiva hacia una escuela inclusiva.

Una herramienta para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia escuelas inclusivas, es el Índice de inclusión (Booth et al., 2000). Concebido como un conjunto de materiales que integra los puntos de vista de los docentes, los estudiantes, las familias y otros miembros de la comunidad educativa, el Índice de Inclusión se presenta como una forma sistemática para comprometerse con un plan de desarrollo, definir prioridades de cambio, desarrollar esas prioridades y evaluar los progresos en el plan de mejora de la inclusión. El trabajo con el Índice, alienta al equipo docente a construir nuevas propuestas educativas a partir de sus conocimientos previos acerca de lo que limita o dificulta el aprendizaje y la participación en la escuela.

El proceso de auto evaluación de la escuela a través del Índice está guiado por tres dimensiones, cultura, políticas y prácticas. Cada dimensión se divide en dos secciones que centran la atención en un conjunto de actividades con las que deben comprometerse las escuelas. A su vez, cada sección integra una serie de indicadores (45 en total), entendidos como declaraciones de aspiraciones con las que se compara la situación existente en la escuela. Finalmente, para cada indicador hay un conjunto de preguntas (498 en total) que promueven la reflexión y orientan la direccionalidad del cambio.

En cuanto al proceso de trabajo con el índice, se han reportado experiencias en Australia (Carrington y Robinson, 2004; Deppeler y Harvey, 2004; Forlin, 2004), España (Duran et al., 2005; Moliner, Sales, Ferrández, y Traver, 2011); Hong Kong (Heung, 2006); Inglaterra (Hick, 2005) y Sud África (Engelbrecht, Oswald, y Forlin, 2006). En referencia al contexto

latinoamericano, las publicaciones que reportan experiencias sobre el uso del índice de Inclusión son escasas, encontrándose solo la publicación de su validación para el contexto mexicano realizada por Plancarte (2010).

Las experiencias de trabajo con el índice indican que éste favorece que las escuelas dejen de focalizar sus esfuerzos para incluir solo al grupo de estudiantes considerados con discapacidad, para ampliar el rango hacia otros grupos que pudiesen estar siendo marginados y finalmente considerar a todos los grupos de la comunidad escolar (Forlin, 2014). Asimismo, se ha reportado que el énfasis que hace el Índice en la comunicación y la resolución colaborativa de problemas entre los miembros de la escuela y la comunidad, promueve el desarrollo de toda la escuela por medio de la revisión de las creencias y valores a la base de las políticas y prácticas de la institución, así como el desarrollo profesional de los profesores por medio de fortalecer sus habilidades y conocimientos (Carrington y Robinson 2004), así como la toma de conciencia acerca de los recursos disponibles en la comunidad (Engelbrecht et al., 2006).

Por otra parte, las experiencias apuntan a que el proceso de trabajo con el índice puede ser más lento de lo que plantean los autores (Duran et al., 2005), así como también existirían factores que entorpecerían el proceso autoevaluativo, tales como la baja colaboración entre los miembros del grupo coordinador, así como entre el grupo coordinador y el resto de la escuela; el tiempo para comprometerse con el proceso del Índice; la gran cantidad de tiempo necesario para cada reunión; la falta de compromiso parental, la excesiva carga de trabajo en los participantes, así como la necesidad de generar espacios de tiempo a los profesores para su participación (Forlin, 2004).

Con relación a Chile, si bien la página web de la Enabling Education Network – EENET reporta una experiencia con el Índice de inclusión, llevada a cabo por Ana Luisa López el año

2006 en una pequeña comuna del sur de Chile, no hay información sistematizada al respecto, siendo una de las pocas referencias disponibles que den cuenta de un trabajo con el índice de Inclusión en Chile. Esta constatación evidencia que en Chile hay un vacío de conocimiento sobre el proceso de autoevaluación a través del uso del Índice de Inclusión como herramienta de apoyo al proceso inclusivo en las escuelas.

Dado lo anterior, se propone describir y comprender un proceso de autoevaluación orientado a la educación inclusiva a través del índice de Inclusión. Esta investigación se propone enriquecer el cuerpo de conocimientos sobre los procesos de educación inclusiva en Chile y en particular sobre el uso del Índice como herramienta para el desarrollo de una escuela inclusiva. Por ello se apuntará a responder ¿cómo se desarrolla un proceso de autoevaluación orientado a la educación inclusiva, guiado por el Índice de Inclusión, en un establecimiento educacional municipal de la Región Metropolitana?

Para dar respuesta a esta pregunta se buscará comprender el desarrollo del proceso de autoevaluación orientado a la educación inclusiva guiado por el Índice de Inclusión en una escuela municipal de la Región Metropolitana, por medio de describir el proceso de autoevaluación a través del Índice de Inclusión en una escuela, analizar los recursos que facilitan el proceso de autoevaluación y analizar las barreras que obstaculizan el proceso de autoevaluación guiado por el Índice de Inclusión.

### **3. Objetivos de Investigación**

#### Objetivo general de investigación

Analizar facilitadores y obstaculizadores del proceso de autoevaluación orientado a la educación inclusiva de una comunidad escolar, a través del Índice de Inclusión, en una escuela municipal de la Región Metropolitana.

#### Objetivos específicos

- Describir el proceso de autoevaluación a través del Índice de Inclusión en una escuela municipal de la Región Metropolitana.
- Analizar los recursos que facilitan el proceso de autoevaluación guiado por el Índice de Inclusión.
- Analizar las barreras que obstaculizan el proceso de autoevaluación guiado por el Índice de Inclusión.

## **4. Marco Teórico**

En este apartado se desarrollará el marco de referencia teórica en el que se apoya la presente investigación. En primer lugar, se abordará el concepto de inclusión educativa, evidenciando la complejidad del mismo y profundizando en las barreras y recursos a la participación y el aprendizaje, como componentes de su definición. Posteriormente, se abordará el desarrollo de escuelas inclusivas en el contexto de la mejora escolar, profundizando en el rol de la autoevaluación de la escuela para avanzar hacia la inclusión y se presentará el índice de inclusión como herramienta para la autoevaluación. Finalmente, se describen algunos elementos de la política de mejora escolar y atención a la diversidad en Chile, los que permiten comprender el contexto en el que funcionan las escuelas en nuestro país y cómo están siendo orientados los procesos de cambio y atención a la diversidad.

### **4.1. Inclusión Educativa**

Definir la inclusión educativa de manera precisa resulta complejo, no existiendo una definición consensuada al respecto (Ainscow et al., 2006; Ainscow y Miles, 2009; Blanco, 2006; Duran et al., 2005; Echeita y Ainscow, 2011; Farrel et al., 2009). De acuerdo a Echeita (2009), el término tiene muchos significados o facetas, aunque ninguno agota el significado pleno del mismo. Ainscow et al, (2006) desarrollaron una tipología con seis formas no excluyentes de conceptualizar la inclusión, entendiéndolas como inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; inclusión como respuesta a los problemas de conducta; inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión;

inclusión como la promoción de una escuela para todos; inclusión como educación para todos e inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad. Waitoller y Artiles (2013), agregan que las definiciones de inclusión varían también entre los países, subrayando que mientras para la comunidad internacional la inclusión educativa está relacionada con una agenda amplia de equidad para todos los estudiantes, en los Estados Unidos la educación inclusiva ha sido definida en términos de “acceso a los salones de educación regular para estudiantes con discapacidades” (Waitoller y Artiles, 2013, p 321).

Dyson (2001) propone que esta diversidad de acepciones en torno a la inclusión educativa se explica porque existirían distintas variedades de inclusión, las que apuntarían a grupos distintos de estudiantes y tendrían distintas definiciones sobre qué significa ser incluido. Así la inclusión como “colocación” se centraría en niños considerados con discapacidad o “con necesidades educativas especiales” e implicaría el derecho de pertenencia a escuelas y clases regulares; la inclusión como educación para todos tendría su foco en grupos con educación inexistente o de mala calidad y ser incluido se interpretaría como tener acceso a la educación escolar; la inclusión como participación estaría dirigida a todos los estudiantes, especialmente los que están en riesgo de ser marginados en las escuelas, y ser incluido implicaría enfrentar mínimas barreras al aprendizaje y la participación; y, la inclusión social que se centraría en grupos en riesgo de exclusión social, donde ser incluido se entendería como “lograr altos niveles en la escuela prosperar en el mercado laboral y ayudar a moldear la sociedad” (Dyson 2001, p. 158).

El concepto de inclusión adoptado por el Índice, se adscribe a la definición de inclusión educativa difundida por la UNESCO (2005), donde se destacan cuatro elementos claves. En primer lugar, la inclusión es un proceso, por lo que debe ser comprendida como una

búsqueda continua de mejores formas para responder a la diversidad (Ainscow y Miles, 2009). Este proceso implica aprender a vivir con la diferencia y aprender de la diferencia (UNESCO, 2005). En segundo lugar, la inclusión se preocupa de la identificación y remoción de barreras (UNESCO, 2005), lo que involucra recabar y evaluar información desde diversas fuentes para planificar mejoras en las políticas y prácticas, usando las evidencias recogidas para estimular la creatividad y la resolución de problemas (Ainscow y Miles, 2009). En tercer lugar, la inclusión se refiere a la presencia, participación y logro de todos los estudiantes. La presencia dice relación con dónde los estudiantes son educados, así como con cuán constante y puntual es su asistencia (UNESCO 2005). La participación se refiere a la calidad de las experiencias de los estudiantes mientras se encuentran en la escuela, por lo tanto debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos (Ainscow y Miles, 2009). A este respecto, Blanco (2006), agrega que la participación se refiere a que todos los estudiantes se eduquen juntos participando lo máximo posible del currículo y las actividades educativas, siendo escuchados y tomados en cuenta, así como que los procesos democráticos de toma de decisiones impliquen a los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes. En cuanto al logro, UNESCO (2005) sostiene que se refiere al aprendizaje a lo largo del currículo y no solo a los resultados de las pruebas. En cuarto lugar, la inclusión implica un énfasis en aquellos grupos de estudiantes que están en riesgo de marginalización, exclusión o bajos logros (UNESCO, 2005), lo que implica que debe asegurarse que grupos que estadísticamente presenten mayor riesgo sean supervisados con atención y se asuman medidas para asegurar su presencia, participación y logro en la escuela (Ainscow y Miles, 2009).

Desde la perspectiva de la inclusión, la discapacidad es comprendida desde un modelo social (Blanco, 2006; Booth et al., 2000; Booth y Ainscow, 2011; López, 2008; Parrilla, 2002;

UNESCO, 2004), el cual propone que es el entorno de la persona con discapacidad el que genera procesos de exclusión y no la condición individual. En dicho modelo se diferencia entre las deficiencias y las discapacidades, para distinguir las limitaciones en las funciones físicas, intelectuales o sensoriales, de las barreras a la participación que se generan a estudiantes con deficiencias (Booth et al., 2000). Sin embargo, dado que la inclusión educativa se centra en todos los estudiantes y no solo en aquellos que presentan discapacidad, Ainscow (1995) propone hablar de perspectiva individual, para referirse a la aproximación tradicional, y de perspectiva curricular, para referirse a la aproximación inclusiva, donde la perspectiva curricular visualiza a los estudiantes con dificultades de forma contextualizada, considerando otros factores además de los individuales, como los familiares o escolares, de manera que se considere generar respuestas a la diversidad más amplias, que involucren tanto a los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, como a los componentes del currículo.

En base a lo anterior, desde la perspectiva de la inclusión, las dificultades para la presencia, participación y el aprendizaje no se ubican en la persona, sino que se generan en las interacciones de las personas con sus entornos.

A continuación se desarrollan los conceptos de barreras y recursos a la presencia, participación y el aprendizaje, como elementos constituyentes de la definición de inclusión adoptada por el índice.

#### **4.1.1. Barreras a la Inclusión Educativa**

Desde la perspectiva de la inclusión, al concebir que las dificultades para el aprendizaje y la participación surgen en la interacción de las personas con sus entornos, se propone sustituir el concepto de necesidades educativas especiales por el de barreras al

aprendizaje y la participación (Booth et al., 2000). Este cambio en la terminología pretende superar la forma en que el enfoque tradicional intenta incrementar la participación de los estudiantes, enfocándose en los grupos con discapacidad e ignorando todas las otras formas en las cuales la participación de cualquier estudiante puede ser obstaculizada (Ainscow et al., 2006).

De esta manera se considera que cada individuo enfrenta distintas barreras al aprendizaje derivadas de las condiciones de las escuelas, las aulas y las respuestas educativas que en ellas se ofrecen (López, 2008).

Para el movimiento de la inclusión educativa, el progreso de los estudiantes no depende solo de sus características personales, sino del tipo de apoyo y oportunidades que se le brindan (Blanco, 2006). Bajo esta concepción, las dificultades para la participación y el aprendizaje surgen en las interacciones que tienen los estudiantes con otros estudiantes, con sus contextos, con las políticas, las instituciones y las culturas (Booth et al., 2000), configurándose un escenario más amplio y complejo para entender la diversidad de necesidades educativas, lo que ha llevado a reemplazar el término de necesidades educativas especiales por el de barreras al aprendizaje y la participación (Ainscow, 2005; Blanco, 2006, 2010; Booth et al., 2000; López, 2008; UNESCO, 2005, 2010).

UNESCO (2010) en las Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial y Educación, concluye que las barreras están presentes y se entrecruzan tanto en el ámbito de las políticas educativas como en los centros escolares. Frente a las políticas educativas, se identifican barreras asociadas a sistemas altamente segregados, esquemas de financiamiento que promueven la competencia entre escuelas, la distribución inequitativa de los recursos humanos y materiales, entre otros. En cuanto a los centros

escolares, destacan barreras asociadas a la cultura escolar, sus valores y creencias compartidas; en las políticas de los centros educativos, criterios de escolarización, formas de organización del currículum o políticas de promoción de la convivencia; y, en las prácticas de aula de cada profesor (UNESCO, 2010).

#### **4.1.2. Recursos para la Inclusión Educativa**

La reducción de las barreras al aprendizaje y la participación implica la movilización de recursos (Booth y Ainscow, 2011), entendidos como “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (Booth et al., 2000, p. 21), siendo los apoyos individuales solo una de las variadas formas de facilitar a todo el alumnado el acceso a los contenidos. Los recursos, al igual que la barreras, se pueden encontrar en cada aspecto de la escuela, como en sus culturas, políticas y prácticas; en la infraestructura y equipamientos, en los estudiantes, familias, personal docente y no docente, comunidades y directivos (Booth y Ainscow, 2011).

Así como exclusión e inclusión educativa son procesos dialécticos interdependientes (UNESCO, 2010), las barreras y recursos para la inclusión pueden ser comprendidos desde la misma lógica, donde aumenta la presencia de uno en la medida en que se reduce la del otro.

La reducción de las barreras a la presencia, participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, implica la transformación de la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas, para responder a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado (Blanco, 2006), lo que significa un cambio a nivel de toda la escuela, impulsando el desarrollo de una escuela más inclusiva, a partir de procesos continuos de indagación y reflexión sobre sus prácticas, sus niveles de participación y desarrollo profesional del profesorado entre otros.

De esta forma, la interacción entre las características de los estudiantes y las barreras y recursos a la participación y el aprendizaje, se presenta como fundamental para la mejora de la respuesta a la diversidad.

#### **4.2. La mejora escolar y el desarrollo de escuelas inclusivas**

A partir de lo planteado anteriormente, la interacción entre las barreras y recursos para el aprendizaje y la participación, tiene su nivel de análisis más importante en la escuela, para lo cual resulta relevante comprender los procesos de mejora que se ponen en marcha en las escuelas.

Ante las preguntas sobre cuáles actividades llevadas a cabo en la escuela benefician más a los alumnos y cómo hacer a la escuela mejor de lo que es ahora, dos movimientos se han abocado a tratar de responderlas, el movimiento de la eficacia escolar y el de la mejora de la escuela (Murillo, 2000; Murillo y Krichesky, 2012). El primero, se ha preocupado por conocer los factores que caracterizan y definen a una escuela eficaz, entendiéndola como aquella escuela que “promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa” (Muñoz-Repiso y Murillo, 2010, p.182). El segundo, con un carácter eminentemente práctico, centra su interés en el proceso de cambio que desarrollan las escuelas para mejorar su calidad (Murillo, 2000) y se entiende como una perspectiva para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes, y que fortalece la capacidad de la escuela para gestionar dicho cambio (Ainscow, Hopkins, Southworth, y West, 2001). Por otra parte, a los dos movimientos anteriormente mencionados se les ha sumado un tercero, con un carácter teórico-práctico, que busca unir la

eficacia con la mejora de la escuela, y centra su interés en identificar los procesos más idóneos para el cambio en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estructuras organizativas del centro y la aplicación de tales conocimientos para alcanzar una mejora real (Murillo, 2000).

El conocimiento generado a partir de estos movimientos señala la necesidad de tener en cuenta ciertos aspectos a la hora de poner en marcha procesos de cambio en el sistema educativo. Por una parte, la escuela debe ser el centro del cambio, el que debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Murillo, 2003). Por otra parte, algunos elementos que favorecerían el cambio serían la autonomía escolar, la existencia una cultura para el cambio, las experiencias previas, el compromiso e implicación de la comunidad educativa o el liderazgo educativo (Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; Murillo y Krichesky, 2012).

En la misma perspectiva, Ainscow et al. (2001) postulan que cualquier cambio solo tendrá éxito si la escuela va creando las condiciones necesarias para que tal cambio pueda prosperar, enfatizando así que es la escuela el centro del cambio. Asimismo, Ainscow (2001) se refiere a las escuelas que tratan continuamente de incrementar su capacidad de respuesta a la diversidad como escuelas en movimiento, reflejando así el carácter procesal del desarrollo inclusivo. Frente al desarrollo de escuelas inclusivas, el mismo autor advierte sobre los riesgos de interpretar las experiencias de otras escuelas como patrones generalizables, dado que “lo que parece que contribuye al desarrollo en una escuela, puede no influir o tener un efecto negativo en otra” (Ainscow, 2001, p. 157). Teniendo presente esta precaución, el mismo autor expone algunos factores que ofrecen posibilidades para el desarrollo de escuelas más inclusivas, entre los que destacan en primer lugar el crear condiciones que permitan asumir

riesgos, haciendo referencia a condiciones organizativas que facilitan asumir riesgos asociados con los movimientos hacia prácticas más inclusivas, como las pautas de liderazgo, los procesos de planificación y las políticas de formación permanente del profesorado. En segundo lugar, el liderazgo, enfatizando el cambio en la escuela desde los enfoques tradicionales de jerarquía y control, hacia enfoques transformacionales que apuntan a distribuir y potenciar las capacidades de los miembros de la comunidad educativa. En tercer lugar, la planificación colaborativa, entendiendo que la participación activa de los profesores estimula la creación de fines comunes, la resolución de diferencias y genera una base de acción para todos los individuos; la coordinación, la que hace referencia a diversas formas de comunicación para coordinar las acciones de los miembros en torno a políticas consensuadas. En cuarto lugar, la formación permanente del profesorado, la cual hace referencia a establecer en la escuela una política bien fundada de actualización de los profesores que los estimule a buscar nuevas respuestas ante los estudiantes de sus clases; la indagación y reflexión, como procesos centrales para supervisar si las políticas vigentes producen los cambios esperados. Asimismo, plantea que el estimular a los profesores a ayudarse mutuamente para estudiar dimensiones de su trabajo por medio de la observación mutua, influiría significativamente en sus acciones. Respecto de esos procesos de indagación y reflexión, se profundizará en el siguiente apartado.

#### **4.2.1. Autoevaluación de la escuela**

En todas las escuelas la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias) tiene suficientes conocimientos en relación con aquello que impide el aprendizaje y la participación del alumnado y sobre qué necesitan desarrollar en su escuela (Ainscow, 2001, Ainscow et al.,

2001; Booth y Ainscow, 2011, Booth et al., 2000), siendo el desafío organizar ese conocimiento y convertirlo en prioridades de desarrollo dentro del establecimiento. Por este motivo, para Ainscow et al., (2001) resulta curioso que la información recogida por agentes externos a la escuela suele ser considerada más significativa que la información proveniente de la comunidad escolar. Asimismo, sostiene que, en su experiencia al observar las salas de clases, frecuentemente “el dominio de las situaciones necesario para llegar a todos los alumnos ya existía” (Ainscow et al., 2001, p.19), lo que implica, a su juicio, que la estrategia para llegar a todos los alumnos tiene que ver con hacer un mejor uso de los conocimientos ya existentes en la escuela, más que importar ideas desde otros lugares.

Esa reflexión encuentra sustento en los planteamientos de Fullan (2002) acerca de las condiciones para el éxito del cambio, cuando afirma que para que éste se dé, individuos y grupos deben encontrar el significado acerca de qué cambiar, así como sobre la manera de hacerlo, cuestionando así las innovaciones e iniciativas que se desarrollan fuera de las escuelas para ser transmitidas a estas, dado que al no haber un significado común, las nuevas ideas y los cambios “se convierten en alternativas vacías puesto que crean condiciones y expectativas irreales para que los usuarios la pongan en práctica” (Fullan, 2002, p.5).

Otro aspecto a tener presente frente a la exploración e indagación llevada a cabo por la propia escuela, es el efecto que esta tiene para favorecer la adopción de prácticas inclusivas. De acuerdo a Ainscow, Dyson, Goldrick, y West (2012), la aceptación de las prácticas inclusivas frecuentemente enfrenta resistencias en las escuelas, dado que se ven a sí mismas presionadas por otras prioridades, obligaciones y restricciones emanadas desde la política nacional. Como un medio para liberar a las escuelas de esa visión de estar atada por restricciones desde la política educacional, y permitirles así el cambio de valores, posiciones y

supuestos, Ainscow et al., (2012) proponen la búsqueda de evidencias sobre sus propias prácticas, por medio de la observación e indagación, evidencias que al ser confrontadas por los miembros de la comunidad educativa, les permitiría reconocer las barreras que interactúan en sus prácticas y favorecería la búsqueda para removerlas.

Si bien la información disponible en las escuelas es muy abundante, este conocimiento comúnmente está falto de coordinación, siendo difícil convertirlo en prioridades de desarrollo dentro de la escuela (Ainscow et al., 2001; Booth et al., 2001). El Índice de inclusión se propone como una oportunidad para que las escuelas conviertan el conocimiento común en la comunidad escolar y las reflexiones personales en herramientas para el desarrollo de escuelas inclusivas.

#### **4.2.2. El Índice de Inclusión**

El Índice de inclusión (en adelante el Índice), surge para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia escuelas inclusivas, buscando mejorar los logros educativos por medio del desarrollo de prácticas más inclusivas (Booth et al., 2000). El índice fue publicado originalmente el año 2000 y distribuido por el gobierno Inglés a todas las escuela primarias, secundarias y especiales, así como a autoridades educativas locales en Inglaterra (Booth y Ainscow, 2011). Ha sido adaptado para su uso en variados países y traducido a 37 idiomas. A su vez, el año 2002 fue traducido al castellano por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. El año 2002, se publica una segunda edición, muy similar a la primera, en la que se simplifica el lenguaje y se realizan algunas modificaciones a los indicadores. Posteriormente, se publica el año 2011 una tercera edición, la que fue traducida en Chile (Booth y Ainscow, 2011). Esta nueva edición presenta modificaciones

sustanciales respecto de la anterior, extendiéndose el trabajo de valores inclusivos e integrándose principios relacionados con la sustentabilidad medioambiental, ciudadanía global, no violencia y promoción de la salud (Booth y Ainscow, 2011).

Concebido como un conjunto de materiales que integra los puntos de vista de los docentes, los estudiantes, las familias y otros miembros de la comunidad educativa, el Índice se presenta como una forma sistemática para comprometerse con un plan de desarrollo, definir prioridades de cambio, desarrollar esas prioridades y evaluar los progresos.

El Índice está estructurado en tres secciones. La primera sección presenta el enfoque inclusivo utilizado para el desarrollo de las escuelas, el cual plantea el desarrollo de un nuevo lenguaje para la inclusión que facilite la comprensión y transformación de la realidad educativa, siendo los principales conceptos inclusión, apoyo y barreras al aprendizaje y la participación.

En la segunda sección del Índice, se describen las cinco fases del proceso de trabajo. La fase uno, “inicio del proceso con el Índice de Inclusión”, implica la constitución de un grupo coordinador, compuesto por representantes de diferentes instancias de la escuela y de la comunidad, quienes se familiarizan con el contenido y proceso del Índice para luego traspararlo a todo el personal de la escuela, los estudiantes, las familias y los miembros de las instituciones de la comunidad. Una recomendación realizada por los autores es incluir en el equipo coordinador la figura del amigo crítico, la cual corresponde a un observador externo que desempeña un rol de apoyo y que tiene como responsabilidad velar por que el análisis de la escuela se realice en profundidad. La fase dos, “exploración y análisis de la escuela”, implica el estudio de la cultura, las políticas y las prácticas educativas de la escuela. Esta etapa se puede apoyar en los cuestionarios propuestos en el Índice. Las fases tres, cuatro y cinco,

corresponden respectivamente a la elaboración de un plan de mejora, la implementación de las mejoras y la evaluación del proceso.

La tercera sección del Índice, presenta tres dimensiones que guían el proceso de auto evaluación en la escuela. La dimensión “Crear Culturas Inclusivas” apunta a la creación de una “comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado” (Booth et al., 2001 p.18). Se considera que una comunidad escolar con tales características es la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. También se refiere al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, y las familias, los que son transmitidos a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios derivados de esa cultura escolar guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

La dimensión “Elaborar Políticas Inclusivas”, se relaciona con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Implica que todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado se organicen en un único marco y sean concebidas desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

La dimensión “Desarrollar Prácticas Inclusivas” se refiere a que las prácticas implementadas en la escuela reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la misma. Se relaciona con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela.

Cada dimensión se divide en dos secciones que centran la atención en un conjunto de actividades con las que deben comprometerse las escuelas. A su vez, cada sección integra una serie de indicadores que representan aspiraciones con las que se compara la situación existente en la escuela. Cada indicador se acompaña de una serie de preguntas que dan sentido a la aspiración inclusiva representada. Así la dimensión “Crear Culturas Inclusivas” contiene las secciones “construir una comunidad” y “establecer valores inclusivos”, con un total de 13 indicadores y 149 preguntas; la dimensión “Elaborar Políticas Inclusivas”, contiene las secciones “desarrollar una escuela para todos” y “organizar el apoyo para atender a la diversidad”, con un total de 15 indicadores y 150 preguntas; y la dimensión “Desarrollar Prácticas Inclusivas”, contiene las secciones “orquestrar el proceso de aprendizaje” y “movilizar recursos”, con un total de 17 indicadores y 199 preguntas.

Los autores del Índice postulan que el material puede ser utilizado de distintas maneras, tales como usar algunos aspectos de los materiales como base para trabajar con grupos de docentes o como base para el desarrollo de investigaciones por docentes de la escuela. Asimismo, en el contexto de América Latina y el Caribe, se propone su uso para la promoción y mejora de “procesos de diversificación de la oferta educativa, según las necesidades del alumnado, e identificar ámbitos para la formación y apoyo a las escuelas”. (Booth et al., 2000, pag 16).

#### **4.2.2.1. Experiencias con el Índice de Inclusión**

El trabajo con el Índice es un proceso de largo aliento, por lo que las publicaciones que refieren su implementación tienden a cubrir solo algunas de las etapas dentro del plan de trabajo.

En España, Duran et al., (2005) describieron las primeras experiencias de trabajo con el Índice en la comunidad de Madrid, Cataluña y el País Vasco. Tanto para Madrid como para Cataluña, informaron el avance hasta la etapa dos del Índice (exploración y análisis de la escuela), mientras que en el País Vasco, reportaron la culminación de la etapa uno (inicio del proceso con el Índice de Inclusión). Las experiencias retratadas por Duran et al., evidencian que el proceso inicial del trabajo puede ser más lento de lo que plantean los autores, quienes proponen llegar a finalizar la etapa tres luego de alrededor de dos trimestres. En contraste, la experiencia española muestra que el proceso de las etapas uno y dos puede llegar a tardar un año escolar.

En Australia, la investigación de Forlin también describió el proceso de cinco escuelas hasta la etapa dos, en un período de al menos dos trimestres (Forlin, 2004). En su estudio del proceso, reportó que las escuelas que trabajaron con el Índice, pasaron de focalizarse en incluir a alumnos con dificultades, a ampliar el rango hacia otros grupos que pudiesen estar siendo marginados, para finalmente considerar a todos los grupos de la comunidad escolar. A su vez, identificó dos factores claves en el proceso de trabajo con el Índice. Por un lado, el liderazgo de los directores se reportó como determinante para mantener a las escuelas involucradas en el proceso. Por otro lado, la presencia del amigo crítico fue fundamental en proporcionar la guía del proceso, apoyo administrativo, análisis de información y retroalimentación (Forlin, 2004).

También en Australia, Carrington y Robinson, (2004) investigaron cómo el trabajo con el Índice apoyaba el proceso de desarrollo profesional en una escuela primaria, estudio que se desarrolló hasta la etapa dos del índice. Según estos autores, el desarrollo se dio, por una parte, a nivel de toda la escuela por medio del análisis y revisión de las creencias y valores a la base de las políticas y prácticas de la institución; mientras que por otra parte, se dio a nivel

individual, por medio de fortalecer las habilidades y conocimientos de los profesores. Esto último, de acuerdo a Carrington y Robinson (2004), se vio facilitado por el énfasis que hace el Índice en la comunicación y la resolución colaborativa de problemas entre los miembros de la escuela y la comunidad.

Otra experiencia, esta vez en Sud África, se desarrolló en el marco de un proyecto impulsado por UNESCO, donde tres escuelas primarias implementaron las fases uno y dos del Índice y fue estudiada por Engelbrecht et al., (2006). En los resultados de su investigación destacan que los grupos coordinadores encontraron que tenían más recursos a su disposición de los que inicialmente suponían, como la experticia del personal de la escuela, la participación de las familias y otros miembros de la comunidad, actividades culturales y deportes, entre otros (Engelbrecht et al., 2006).

Un estudio acerca del trabajo con el Índice con un foco distinto a los anteriores es el realizado por Hick (2005), respecto de las experiencias de psicólogos educacionales que actuaron como amigos críticos en las etapas piloto del Índice de Inclusión en Inglaterra. En su investigación, Hick encontró que el trabajo con el índice influyó el pensamiento y las comprensiones acerca de la inclusión educativa que poseían los psicólogos educacionales, proporcionando una base común para un lenguaje inclusivo. A su vez, habría etapas de desarrollo en el rol del amigo crítico que irían desde el aliento a las instituciones a comprometerse con el material, hasta proporcionar mayores desafíos a la forma de pensar establecida en las escuelas. Por otro lado, los psicólogos que actuaron como amigos críticos, rescataron considerar las perspectivas de los alumnos al momento de recabar información, alentando a los grupos coordinadores a enfocarse en los puntos de vista que tenían los niños

sobre ellos mismos y sus experiencias escolares, incluso cuando pudiesen entrar en conflicto con las comprensiones que de estas hacían los adultos.

Dado que el trabajo con el índice como herramienta para el desarrollo de escuelas inclusivas, está estrechamente ligado al contexto en el que se desarrolla, se hace necesario revisar los principales aspectos de la política de mejora escolar y atención a la diversidad que enmarcan el funcionamiento de las escuelas en Chile.

### **4.3. Política de mejora escolar y atención a la diversidad en Chile**

Dentro de las políticas que guían las acciones de mejora escolar y de atención a la diversidad en las escuelas, destacan dos normativas: la Ley 20.248 o Ley SEP que se relaciona con la mejora de la escuela y el Decreto 170, el cual regula la subvención para alumnos considerados con necesidades educativas especiales.

La política de mejora escolar está guiada en Chile por la Ley de Subvención Escolar Preferencial o Ley SEP. Esta se enmarca dentro de las políticas de rendición de cuentas (Contreras, 2012). La lógica a la base de la política se basa en el compromiso de la escuela en mejorar los resultados de pruebas estandarizadas, cuyo incumplimiento acarrea sanciones a los establecimientos. La Ley SEP es una ley de financiamiento adicional por alumno prioritario y está “destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados” (Ley N° 20.248). Esta normativa, de acuerdo a Contreras y Corbalán (2010), compromete al sostenedor de la escuela con una serie de mecanismos tendientes a asegurar la utilización de los recursos para la mejora de los aprendizajes. Dichos mecanismos serían la clasificación de alumnos y escuelas, la estandarización de procesos y

resultados, la rendición de cuentas; la responsabilidad individual; y la incorporación de agencias externas o ATE (Contreras y Corbalán, 2010).

Por otra parte, la atención a la diversidad e inclusión en la escuela se enmarca en los lineamientos de la Ley. 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y cuyo objeto es el aseguramiento de “la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión” (Ley 20.422). En ese texto legal, se plantea que para el alcanzar dicho objetivo, en cuanto a la educación e inclusión escolar, el estado colaborará introduciendo las modificaciones necesarias en el sistema de subvenciones educacionales. Esas modificaciones están normadas por el Decreto 170, el cual regula la forma de determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de la subvención para educación especial, conforme a la Ley 20.201, sobre subvenciones a establecimientos educacionales. Dichos alumnos son incorporados en el Proyecto de Integración Escolar (PIE). Este dispositivo apunta a ofrecer una atención diferenciada a estudiantes considerados con necesidades educativas especiales al interior de escuelas comunes (Caroca, 2014), para lo cual se enfatiza la categorización diagnóstica del estudiante.

El decreto 170 es una normativa que ha sido implementada recientemente, por lo que los estudios de su impacto están en desarrollo, no obstante la lógica a la base de la política de integración ha sido evaluada críticamente por distintos autores (Infante, 2007; López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014), concluyéndose que los marcos normativos tienden a etiquetar y segregar a los estudiantes que son considerados con necesidades educativas especiales, a la vez que la escuela tiende a trasladar la responsabilidad del aprendizaje a los especialistas,

quienes trabajan aislados del resto de la comunidad, mientras que los docentes atribuyen la posibilidad de aprendizaje a la discapacidad del estudiante. (López et al., 2014).

## **5. Marco Metodológico**

### **5.1. Justificación de la metodología y enfoque de investigación**

El presente estudio tuvo un carácter exploratorio y descriptivo inscribiéndose dentro del enfoque cualitativo, el que puede definirse, de acuerdo a Taylor y Bogdan como una investigación basada en la descripción, donde lo esencial son las “propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20). Dada la naturaleza del problema de investigación, el enfoque cualitativo se presentó como pertinente ya que permite abordar al objeto de estudio en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano (Flick, 2004). El estudio tuvo un carácter exploratorio, en el cual se busca “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006, p.100). Dado el carácter exploratorio del estudio, los métodos cualitativos se presentan como adecuados ya que “pueden utilizarse para explorar áreas sustantivas donde se conoce poco o mucho, pero se busca obtener un conocimiento nuevo” (Strauss y Corbin, 2002, p.12).

En la investigación se utilizó un diseño de estudio de caso, el cual corresponde a un método que por medio de procedimientos flexibles y adaptables, de un examen detallado,

sistemático y en profundidad, se posibilita el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos acerca del fenómeno en estudio, siendo factible alcanzar una mayor comprensión de un caso particular (Rodríguez, Gil y García, 1996). El tipo de estudio de caso corresponde al estudio de caso intrínseco (Stake, 1998), entendido como aquel estudio en el que la finalidad es aprender sobre el caso en particular sin buscar generalizar a otros casos.

El método de estudio se basó en los lineamientos de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), donde “la recolección de datos, el análisis y la teoría que de ellos surge están estrechamente ligados entre sí” (Strauss y Corbin, 2002, p.13). En la Teoría Fundamentada, el investigador puede iniciar con un área de estudio y permitir que la teoría surja de los datos. Así a partir de la recopilación y análisis sistemáticos de datos permiten generar una teoría que, al estar basada en datos, “genera conocimientos, aumenta la comprensión y proporciona una guía significativa para la acción” (Strauss y Corbin, 2002, p.14).

## **5.2. Participantes**

El estudio se llevó a cabo en una escuela básica municipal de la comuna de La Florida, la que para resguardar el anonimato se ha denominado en el presente estudio con el nombre ficticio de escuela Norte Grande. Dicho establecimiento había participado el año anterior (2012) en el proyecto más amplio de investigación "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración" (Proyecto FONDECYT de iniciación 11110141), proyecto en el cual se enmarca la presente investigación.

La escuela Norte Grande se seleccionó dado que satisfacía una serie de criterios que favorecen elegir el caso permita aprender lo más posible sobre el estudio en cuestión (Rodríguez et al., 1996). Estos criterios son la facilidad de acceso al caso, la presencia de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación, la factibilidad de establecer una buena relación con los informantes y la posibilidad que el investigador pueda desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario (Rodríguez et al., 1996). Concordantemente, el equipo directivo de la escuela Norte Grande, manifestó su interés y disposición a participar en el proceso reflexivo guiado por el Índice de inclusión, considerando la puesta en marcha del proceso autoevaluativo y favoreciendo la participación en el mismo de distintos miembros de la comunidad educativa, así como del investigador.

El muestreo utilizado fue de casos extremos (Rodríguez et al., 1996), donde se seleccionan participantes que ejemplifiquen características de interés para el estudio, en este caso, la escuela Norte Grande se encontraba implementando un proyecto de integración a partir del Decreto 170, lo que implicaba la instalación de una nueva política de atención a la diversidad, lo que supuso un cambio en la cultura institucional. En este contexto se propuso trabajar con el Índice de manera de reflexionar sobre la cultura, políticas y prácticas que favorecen el desarrollo de una escuela inclusiva.

Los criterios de inclusión para los estudiantes fueron acordados en conjunto con el equipo directivo del establecimiento, estableciéndose que serían alumnos de séptimo y octavo básico, dado que eran quienes habían permanecido por más tiempo en la escuela y por lo tanto podían tener un mayor conocimiento de las prácticas que la escuela implementa regularmente.

La muestra estuvo compuesta por estudiantes, de los cuales dos formaron parte del equipo coordinador (uno de séptimo y uno de octavo), 61 respondieron los cuestionarios y 16 participaron en los grupos focales (siete en el grupo de séptimo y nueve en el grupo de octavo). Profesores, de los cuales dos fueron parte del equipo coordinador y 29 respondieron los cuestionarios. Un asistente de la educación y un miembro del equipo directivo quienes fueron parte del equipo coordinador.

### **5.3. Técnicas y Procedimiento de Producción de Información**

Para responder a los objetivos de investigación la producción de información se realizó durante dos etapas de trabajo. La primera correspondió al desarrollo del proceso autoevaluativo guiado por el índice de inclusión hasta fase II del mismo (exploración y análisis de la escuela). La segunda etapa, correspondió al análisis de las barreras y recursos que surgieron durante el desarrollo del proceso con el Índice. Cabe señalar que si bien en cada etapa se utilizaron técnicas específicas para producir información, las notas de campo del investigador se consideraron como fuente de información para ambas etapas.

#### **5.3.1. Técnicas y Procedimiento de Producción de Información: Etapa I**

La etapa I comprendió cinco pasos: el primero correspondió a la negociación con el establecimiento, donde se expusieron los objetivos de la investigación, se explicitaron y ajustaron las expectativas y se acordaron las instancias de trabajo con los participantes.

El segundo paso implicó la constitución de un grupo coordinador al interior del establecimiento, compuesto por representantes de todos los estamentos participantes. Para

constituir el equipo coordinador se planteó realizar una convocatoria abierta a los miembros de la comunidad para participar en el equipo coordinador, no obstante, el equipo directivo optó por realizar la invitación dirigida a miembros específicos, dado que tenían el conocimiento sobre quiénes serían los miembros más apropiados para participar. Luego de la convocatoria, el equipo coordinador quedó compuesto por siete participantes: dos profesores (uno de primer ciclo y uno de segundo ciclo), dos estudiantes (uno de séptimo y uno de octavo), un miembro del equipo directivo (orientador), un asistente de la educación (inspectora) y un amigo crítico (investigador).

El tercer paso correspondió a la exploración en la escuela de las barreras y recursos para el aprendizaje y la participación. Para esto se utilizaron los cuestionarios propuestos por el Índice en sus versiones para personal de la escuela y estudiantes, los que exploran la presencia en la escuela de indicadores deseables para la inclusión a partir de afirmaciones sobre las dimensiones cultura, políticas y prácticas inclusivas, en torno a las cuales quienes responden deben manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert, con valores que pueden fluctuar entre 1 y 4, (1: Completamente de acuerdo; 2: De acuerdo; 3: En desacuerdo; 4: Completamente en desacuerdo), de manera que a menor valor, mayor grado de acuerdo con la afirmación del indicador. Los cuestionarios fueron adaptados inicialmente por miembros del equipo de investigación, para adecuarlos al lenguaje y la terminología usada en Chile, excluyendo aquellos indicadores que resultaban confusos o poco pertinentes para el contexto chileno. Como consecuencia, tres indicadores fueron excluidos de los cuestionarios (Indicadores A 2.5 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y poseedoras de un rol; B 2.3 Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión y; B 2.5 El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como

segunda lengua se coordina con otros tipo de apoyo pedagógico). Posteriormente los cuestionarios fueron revisados y adaptados por los miembros del equipo coordinador, realizando algunos ajustes en la redacción, agregando ejemplos y reemplazando palabras para facilitar su comprensión. Como resultado de este proceso y siguiendo la propuesta del Índice, se elaboró un cuestionario para el personal de la escuela (anexo 1) y otro para estudiantes (anexo 2).

La aplicación de los cuestionarios contempló incluir a la totalidad del personal del establecimiento y a la totalidad de los estudiantes de séptimo y octavo básico. La muestra final estuvo compuesta por 29 miembros del personal y 61 estudiantes de séptimo y octavo básico. Las respuestas de los cuestionarios fueron analizadas en función de los puntajes promedio para cada indicador, utilizando como punto de referencia la media teórica, correspondiente a 2,5 puntos, de manera que puntajes sobre la media teórica indicaban mayor presencia del indicador (dirección deseable), mientras que puntajes bajo la media indicaban menor presencia del indicador.

En el cuarto paso, la información obtenida de los cuestionarios fue devuelta al equipo coordinador. Cabe señalar que los análisis de los resultados fueron presentados y entregados en un informe (anexo 3), el cual también fue presentado y entregado al equipo directivo del establecimiento. Con ese insumo, el equipo coordinador discutió en cuál o cuáles aspectos se deseaba profundizar en la exploración, diciéndose por el indicador Se ha reducido el ausentismo escolar / La escuela se preocupa por evitar que los alumnos falten a clases.

En el quinto paso, se realizó la exploración en profundidad de los aspectos identificados como prioritarios por el equipo coordinador. Para la profundización en el indicador se realizaron tres grupos focales, uno con profesores donde participaron 16

docentes, uno con alumnos de séptimo básico, donde participaron siete estudiantes y uno con alumnos de octavo básico donde participaron nueve estudiantes. De acuerdo a Canales (2006), el grupo focal es una técnica que permite informar sobre las racionalidades que organizan la acción de un grupo. Los grupos focales fueron moderados por el investigador y registrados en audio digital. La discusión en los grupos focales estuvo organizada en torno a preguntas guías, las que fueron adaptadas desde las propuestas del Índice de Inclusión y complementadas con otras preguntas que exploraban las explicaciones que los participantes daban al fenómeno. Las preguntas guías fueron las siguientes:

- ¿A su juicio, por qué los alumnos faltan a clases (además de los problemas de salud)?
- ¿Hay instancias (días, asignaturas) en las cuales los alumnos falten más? ¿A qué se debería?
- ¿Existe en la escuela un plan para mejorar la cooperación entre el personal de la escuela y las familias con respecto a las ausencias injustificadas? (Si no hay un plan institucional, ¿qué sugeriría para implementarlo?)
- ¿Cuenta la escuela con un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos de éstas?
- ¿Se aprovechan los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como con la materia que imparte?

### **5.3.2. Técnicas y Procedimiento de Producción de Información: Etapa II**

La segunda etapa apuntó a generar información sobre las barreras y recursos que surgieron durante el desarrollo del proceso con el Índice.

En esta etapa se realizaron entrevistas semi estructuradas, las que de acuerdo a Flick, (2004) corresponden a entrevistas donde existe una guía dada por preguntas más o menos abiertas, cuyo fin es obtener afirmaciones concretas sobre una cuestión. Se optó por este tipo de entrevista dado que “es más probable que los sujetos expresen sus puntos de vista en una entrevista diseñada de manera relativamente abierta” (Flick, 2004, p.89). Las entrevistas inicialmente pretendían realizarse a todos los miembros del equipo coordinador a excepción del amigo crítico dado su carácter de investigador. No obstante, al momento de aplicarse las entrevistas, la asistente de la educación (inspectora) se encontraba con licencia médica y retornaría al inicio del siguiente año escolar. Por otra parte, el estudiante de séptimo básico no asistió a clases en las fechas en que se realizaron las entrevistas. De esta forma se realizaron cuatro entrevistas a los miembros del equipo coordinador que estaban disponibles, específicamente a un profesor del primer ciclo, un profesor del segundo ciclo, un estudiante de octavo básico y el orientador quien era miembro del equipo directivo de la escuela. Todas las entrevistas fueron registradas en audio digital.

Para las entrevistas se formularon preguntas guías las que se organizaron en torno a las condiciones necesarias para la mejora de la inclusión, planteadas por Ainscow (2001), donde identifica la formulación de preguntas y procesos de reflexión, la planificación, la participación, la coordinación y el liderazgo. A estos tópicos se le sumó una temática de exploración general del proceso. La pauta de entrevista fue la misma para todos los miembros del equipo coordinador, aunque se realizaron los ajustes pertinentes para el trato con personal de la escuela y estudiantes.

La pauta de entrevista quedó estructurada de la siguiente forma:

### 1) Formulación de preguntas y procesos de reflexión:

- ¿Los profesores, o algunos miembros de la escuela, conversan regularmente con ustedes acerca de la escuela, el aprendizaje y su visión sobre estos?
- ¿Quién es el encargado de comunicarse con los alumnos? (¿cómo y cuándo lo hace?)
- ¿Ustedes tienen espacios para reflexionar /pensar sobre su aprendizaje? (si no los tienen, ¿los generan de manera informal?)
- Durante el primer semestre, se expusieron los resultados de investigaciones realizadas el año 2012 sobre la escuela y los procesos inclusivos. ¿Los profesores comentaron con ustedes sobre esos resultados? (Si no comentaron, ¿conversaron con ustedes sobre qué les facilita o dificulta aprender, o sobre que les gusta y les molesta de la escuela?)

### 2) Planificación

- ¿Qué información recibiste sobre el proceso antes de comenzar?
- ¿La información sobre lo que se estaba haciendo llegaba a tus compañeros?  
¿Cómo les llegaba?
- ¿Estuvieron informados sobre los objetivos y avances del desarrollo del proceso?

### 3) Participación

- ¿Las opiniones de los alumnos fueron escuchadas durante el proceso?
- ¿Cómo te contactaron/invitaron para participar en el proceso?

- ¿Por qué participaste en el equipo coordinador? ¿Sabes si alguien más quiso participar?
- ¿Cómo se llama a participar comúnmente en la escuela?
- ¿Tus profesores saben que estás participando? ¿Ellos quisieron participar?
- ¿Tu familia sabe que estás participando? ¿Quisieron ellos participar también?
- ¿Siempre es así la participación de familia?

#### 4) Coordinación

- ¿Cómo se programaban las reuniones del equipo?
- ¿Cómo se entregaban los informes?
- Luego de las reuniones con el equipo coordinador, ¿seguían manteniendo contacto entre el equipo para reflexionar sobre el proceso?

#### 5) Liderazgo

- ¿Tuviste algún respaldo para comunicar a tus compañeros acerca del proceso?
- ¿Los profesores/directivos, te presentaron como un miembro del equipo coordinador con los demás profesores y tus compañeros?
- ¿Fuiste invitado a otras reuniones, aparte de las del equipo coordinador?
- ¿Tus opiniones fueron escuchadas en el equipo y/o fuera de él?

#### 6) Del proceso

- ¿Qué cosas, a tu juicio, facilitaron el desarrollo del proceso?
- ¿Qué cosas lo dificultaron?

## **5.4. Análisis de Datos**

Los datos obtenidos de los grupos focales, entrevistas y notas de campo fueron analizados por medio de la técnica de codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002), con la finalidad de identificar los conceptos y revelar sus propiedades y dimensiones. Este procedimiento se realizó para ambas fases de la investigación.

### **5.4.1. Codificación abierta – Etapa I**

La información registrada en los audios de los grupos focales fue transcrita y organizada utilizando el software para el análisis cualitativo de Datos Atlas Ti en su versión 7.0. Una vez organizadas las fuentes de información como parte de una Unidad Hermenéutica del software, se dio inicio al proceso de codificación abierta. Este procedimiento de análisis se llevó a cabo por separado para el procesamiento de los datos provenientes de alumnos y profesores.

En primer lugar se identificaron las citas más relevantes y/o recurrentes, obteniéndose 267 para los estudiantes y 64 para los profesores. Posteriormente se las agrupó de acuerdo a la temática que expresaban y se las etiquetó manteniendo el propio lenguaje utilizado por los entrevistados, procedimiento que de acuerdo a Strauss y Corbin (2002) corresponde a la asignación de códigos en vivo, generándose 26 códigos en vivo para estudiantes y nueve para profesores.

En segundo lugar, los códigos en vivo fueron revisados a la luz de sus semejanzas y diferencias conceptuales, luego de lo cual se les organizó en torno a familias de códigos de acuerdo a la categoría o concepto a la que se referían. Tal es el caso de varios

códigos en vivo de los estudiantes que hacían referencia a los motivos por los cuales les gustaba asistir al colegio, por lo que fueron agrupados bajo una misma familia. Las familias de códigos fueron nombradas tratando de mantener las formulaciones que los participantes expresaban en los códigos en vivo, lo que en el caso del ejemplo anterior, generó la familia de códigos bajo el nombre me gusta venir al colegio.

Posteriormente se procedió a revisar nuevamente las familias de códigos, para agruparlas en torno a categorías más amplias. Este procedimiento se llevó a cabo con todos los códigos en vivo en que se pudieron establecer características similares, lo que dio lugar a tres categorías principales para estudiantes y tres para profesores. Estas categorías y sus códigos en vivo se organizaron en redes que representaban gráficamente las relaciones entre sí, generándose una red para estudiantes y una red para profesores.

#### **5.4.2. Codificación abierta – Etapa II**

Al igual que en la fase I la información registrada en los audios de las entrevistas a los participantes en el equipo coordinador, fue transcrita y organizada en una Unidad Hermenéutica del software para el análisis cualitativo de datos Atlas Ti en su versión 7.0, integrando como fuentes las entrevistas y las notas del diario de campo del investigador. Posteriormente se dio inicio al proceso de codificación abierta.

En primer lugar se identificaron las citas más relevantes y/o recurrentes, 122 citas. Posteriormente se las agrupó de acuerdo a la temática que expresaban y se las etiquetó de manteniendo el propio lenguaje utilizado por los participantes, generándose 27 códigos en vivo.

En segundo lugar, los códigos en vivo códigos fueron revisados y agrupados de acuerdo a si correspondían a barreras o recursos para el proceso de autoevaluación, de manera

de realizar análisis separados para barreras y recursos al proceso autoevaluativo. Al igual que en para la fase I los códigos en vivo fueron organizados en torno a familias de códigos de acuerdo a las categorías o conceptos centrales a las que se referían y fueron nominadas tratando de mantener las formulaciones que los participantes expresaban en los códigos en vivo. Posteriormente se procedió a revisar nuevamente las familias de códigos, para agruparlas en torno a categorías más amplias, generándose categorías centrales para barreras y recursos y subcategorías solo para las barreras. Estas categorías también se organizaron en redes que representaban gráficamente las relaciones entre sí, de manera de facilitar la interpretación de los resultados, obteniéndose una red para barreras y una para recursos.

### **5.5. Consideraciones Éticas**

Se informó a todos los participantes acerca de los objetivos del estudio, sus implicancias y la utilización de los resultados y se les invitó a participar voluntariamente del mismo. Los participantes manifestaron explícitamente su consentimiento a participar mediante un formulario diseñado para tales efectos. En el caso de los estudiantes, al ser menores de edad, manifestaban su disposición a través de un formulario de asentimiento (anexo 4) mientras que el consentimiento fue firmado por sus familiares o apoderados (anexo 5).

Con la finalidad de resguardar el anonimato y la confidencialidad de los participantes, para todos los efectos de difusión y comunicación de los resultados, se utilizarán nombres ficticios tanto para las personas como para la escuela.

## **6. Resultados**

En este apartado se presentan los resultados del proceso autoevaluativo en la escuela guiado por el Índice de Inclusión, organizados de manera descriptiva y analítica. En primer lugar, para responder al objetivo específico I, “describir el proceso de autoevaluación a través del Índice de Inclusión en una escuela municipal de la Región Metropolitana”, se detalla el proceso llevado a cabo por la escuela en las etapas de negociación, iniciación del proceso de trabajo con el Índice y, exploración y análisis de la escuela, las que en esta investigación se han llamado “Buscando un camino común”, “Primeros pasos juntos” y, “Observándonos caminar”, respectivamente.

Posteriormente, para responder a los objetivos específicos II y III, se exponen los resultados del análisis de las barreras y recursos que se encontraron en el trabajo con el índice,

desde la perspectiva de los miembros del equipo coordinador, en conjunto con las notas de campo del investigador.

Con la finalidad de apoyar la lectura de los resultados en la fase descriptiva del proceso, se construyó una tabla que organiza temporalmente los principales hitos.

*Tabla 6.1. Principales hitos del proceso*

Actividad	Fechas
Negociación I	24.05.2013
Negociación II	14.06.2013
Negociación III	21.06.2013
Sensibilización	31.07.2013
Constitución del equipo coordinador	16.08.2013
Encuentros cancelados por la escuela	21.08.2013 – 23.08.2013
Adaptación de los cuestionarios por el equipo coordinador	28.08.2013
Aplicación de cuestionarios	02.09.2013
Discusión de resultados de los cuestionarios: equipo coordinador	04.11.2013 - 04.12.2013
Encuentro cancelado por la escuela	20.11.2013
Socialización de los resultados con los docentes	11.12.2013
Profundización en los Indicadores: estudiantes de 7° y 8° básico	05.12.2013 - 06. 12. 2013
Profundización en los Indicadores: docentes	11.12.2013

## **6.1. Buscando un camino común**

### **6.1.1. El primer encuentro**

Se sostuvo una primera reunión entre el equipo directivo de la escuela (Directora, Orientador e Inspector General) y el equipo de investigadores (investigador responsable, asistente de investigación y tres tesistas de Magister en Psicología Educacional). El encuentro se llevó a cabo en la oficina de la Directora y tuvo como objetivo hacer una devolución a la escuela de las principales acciones llevadas a cabo durante el año 2012 por parte de nuestro equipo, así como negociar las acciones proyectadas para el año 2013, entre las que se encontraba el trabajo con el Índice.

Al iniciar la reunión, el equipo de investigación hizo entrega de un breve informe que exponía una relación de las actividades llevadas a cabo durante el año 2012. Por su parte, el equipo directivo nos planteó que las acciones que propusiésemos ejecutar durante el 2013, serían enmarcadas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento y conceptualizadas como acciones de apoyo al estudiante, a diferencia del PME anterior donde se las ubicó dentro del área de convivencia escolar. Las distintas acciones contenidas en el PME serían implementadas tanto por equipos de la escuela, como por asesores externos, entre los que se encontraban fundaciones, agencias de asistencia técnica educativa y universidades.

A su vez, respecto de las acciones que planteásemos, nos solicitaron que el trabajo con estudiantes y apoderados se realizara de manera separada y ampliada a distintos cursos, dado que el año 2012 se trabajó con solo el nivel V° básico. Se nos sugirió para ello trabajar con Centro de Alumnos y el Centro de Padres y Apoderados. A su vez, el Inspector General nos planteó la necesidad de incorporar en el trabajo reflexivo a los paradocentes (inspectores, auxiliares, entre otros). Respondimos que como equipo investigador, coincidíamos en que los asistentes de la educación son parte de la comunidad escolar y como tales era fundamental contar con su mirada.

Por otra parte, los miembros del equipo directivo nos manifestaron estar preocupados por los estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar y por el manejo por parte de los profesores de metodologías de enseñanza y evaluación para ayudar a esos estudiantes. Sobre este aspecto, nos contaron que el Departamento de Orientación de la escuela, junto al equipo PIE estaba trabajando en un plan de mejoramiento educativo (PME), con énfasis en la formación y capacitación docente y se nos solicitó que como equipo investigador, aportáramos con la generación de un marco teórico sobre apoyos y el diseño de acciones de apoyo a los estudiantes con bajo rendimiento, en el marco del PME de la escuela.

Para apoyar el PME, ofrecimos los resultados obtenidos durante el año 2012 y los que se obtuviesen durante el 2013 a partir del desarrollo de un proceso de autoevaluación y reflexión por parte de la escuela.

El primer encuentro concluyó con el acuerdo de ambas partes de continuar trabajando en conjunto, asignando al orientador como miembro representante del equipo directivo, el rol de coordinar con el equipo investigador la continuidad de las acciones para cada objetivo. Con esta finalidad acordamos una nueva reunión, donde presentaríamos los objetivos y acciones concretas para el trabajo autoevaluativo guiado por el Índice.

Al segundo encuentro asistió el Orientador y dos miembros del equipo investigador. En esa oportunidad el encuentro se llevó a cabo en la oficina de orientación, y así sería en los encuentros futuros.

Al iniciar la reunión, el Orientador nos comentó que la semana anterior se había producido un problema con los baños que ocasionó un brote de aguas servidas, por lo que los estudiantes salieron de sus salas al patio sin autorización, situación en la que el inspector general intervino haciendo que los estudiantes volvieran a las aulas. Al día siguiente, los

estudiantes se reunieron y solicitaron que se removiera de su cargo al inspector general argumentando un mal trato, petición a la cual la dirección se negó. Ante tal negativa, un grupo de aproximadamente 25 estudiantes se tomó el establecimiento ingresando durante la noche, para lo cual habrían contado con el apoyo de algunos docentes y dónde los auxiliares habrían facilitado las llaves de la escuela. A raíz de lo anterior, las relaciones en la escuela estaban tensas dado que se había generado un clima marcado por acusaciones y cuestionamientos de las lealtades. Por este motivo, nos solicitó que cualquier actividad que planteáramos involucre lo menos posible al personal de la escuela, evitando generar tareas extras o alteraciones a la planificación del establecimiento.

Una vez advertidos de esta situación, comenzamos a plantear nuestra propuesta de acciones a seguir como parte de la investigación. Sin embargo, el Orientador nos interrumpió manifestándonos que la decisión de continuar en el proyecto de investigación no estaba tomada y que dependería del provecho que la escuela pudiese obtener al participar en el estudio. Nos manifestó su incomodidad con las instituciones investigadoras en educación dado que, a su juicio, no atendían a las necesidades de las escuelas y llegaban a estas con sus objetivos de investigación pre concebidos, demandando a los establecimientos sus espacios, recursos humanos y tiempo, para posteriormente marcharse sin dejar insumos concretos de utilidad en los establecimientos. Nos centramos entonces en conocer las demandas y necesidades de la escuela, de manera de consensuar los objetivos del proyecto de investigación con las necesidades del establecimiento. El Orientador nos expuso que la escuela se encontraba en un proceso para re-definición institucional y que deseaban apoyarse en los lineamientos de la inclusión educativa como guía para tal re-definición. Para esto necesitaban que se les apoyara proveyéndoles marcos teóricos sobre la inclusión educativa, así como en la

construcción de un plan de desarrollo institucional a partir de los elementos y condiciones presentes en la escuela.

Ante la demanda de material teórico, respondimos que estábamos a disposición del establecimiento y acordamos que nos lo solicitaría por correo. Con relación al apoyo en la construcción del plan de desarrollo institucional, le manifestamos que el trabajo con el Índice de Inclusión podría proveer de insumos al establecimiento sobre la presencia de recursos y barreras para la inclusión, información con la cual se podían diseñar acciones concretas para avanzar hacia el desarrollo institucional como escuela inclusiva.

Ante nuestra respuesta, el Orientador se mostró interesado y solicitó una nueva reunión, donde se le presentaría el índice de Inclusión, sus fundamentos teóricos, materiales, forma de trabajo y resultados esperados de la investigación.

### **6.1.2. El segundo encuentro**

Dado que el Orientador fue enfático en plantear que la participación de la escuela en la investigación estaba supeditada a la utilidad práctica que el trabajo con el Índice de inclusión le prestara al establecimiento, el equipo investigador preparó una presentación sobre el índice de inclusión. Esta se focalizó en la utilidad del Índice como herramienta de apoyo para que las escuelas avancen hacia la inclusión, destacando los productos que se generarían y el uso que se les podría dar para el objetivo de la redefinición institucional a la que apuntaba el establecimiento. Con el objetivo de comenzar a desarrollar un lenguaje común en torno a la inclusión, se incluyó al inicio de la presentación una clarificación de conceptos, así como los modelos de la integración y de la inclusión, como una manera de unificar el lenguaje y aclarar conceptos.

De esta forma, la presentación del trabajo con el Índice de Inclusión estuvo organizada en tres ejes: i) clarificación del modelo inclusivo y su distancia con el modelo de integración; ii) presentación de las dimensiones culturales, políticas y prácticas como elementos constituyentes de una escuela inclusiva; y iii) presentación de la estructura y uso del Índice como herramienta para avanzar hacia una escuela inclusiva.

Por otro lado, dada la solicitud de material teórico sobre la inclusión educativa, se preparó un resumen de los fundamentos teóricos del proyecto más amplio de investigación, y se le entregaron al Orientador tanto copias impresas como digitales de dicho resumen, además de la presentación.

La reunión de presentación del material se llevó a cabo en la oficina de orientación, asistiendo el directivo y un miembro del equipo de investigador. No obstante, poco después de comenzar la presentación, ingresó otra persona que fue presentada como una psicóloga de una fundación externa que estaba implementado un programa de convivencia escolar orientado a la resolución de conflictos. Según explicó el Orientador, se le extendió la invitación a la reunión, dado que tanto nuestro proyecto de investigación como el programa de la fundación consideraban trabajar con los mismos actores (estudiantes, familias, personal docente, directivo y administrativo), por lo que una forma de descongestionar la agenda de la escuela, era realizar encuentros simultáneos de ambos proyectos con los actores involucrados.

Durante la presentación, el Orientador se mostró interesado, tomando notas y comentando la relevancia del enfoque inclusivo para la escuela. Al finalizar la presentación manifestó que la propuesta de investigación le parecía pertinente y que como escuela estaban dispuestos a participar en el trabajo con el índice de inclusión, explicitando como producto esperado por el establecimiento, un documento que dé cuenta de los indicadores fuertes

(recursos) y débiles (barreras) presentes en la escuela. Al plantearle la intención de utilizar esos indicadores para construir una propuesta de plan de acción, indicó que la escuela iba a decidir y diseñar sus acciones a partir de la información que obtendrían desde diversas fuentes, siendo nuestro proyecto de investigación una de ellas. Por esta razón, se nos solicitó que la investigación sobre el trabajo con el índice se restringiera a la fase exploratoria, y no avanzar en la propuesta del índice al diseño del plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva.

Como paso a seguir, se manifestó la necesidad de realizar la convocatoria para la conformación del equipo coordinador, el cual idealmente debía representar a los distintos estamentos que componen la comunidad escolar: estudiantes, apoderados, profesores, equipo directivo, asistentes de la educación y a un miembro del equipo investigador como amigo crítico. El directivo indicó que el horario de trabajo con el equipo coordinador debía ser después del almuerzo, dado que en ese espacio los profesores y asistentes de la educación tenían más autonomía en la administración del tiempo. En cuanto a los estudiantes, dijo que a esa hora se retiraban, por lo que les pediría que se quedaran en el establecimiento luego de las clases.

Para apoyar la constitución del equipo coordinador, el investigador se ofreció a preparar una circular que convocara abiertamente a la comunidad escolar, pero el Orientador indicó que él se haría cargo, argumentando que si se hacía una convocatoria abierta a los estudiantes, “todos van a querer ir para perder clases” (Orientador, 21.06.07), por lo que debía ser una invitación dirigida. A su vez planteó que los estudiantes que participarían serían solo los de los niveles 7° y 8°. Al consultarle la razón sostuvo que los de 8° básico eran los que más conocían la escuela por estar en el último nivel y llevar más años en el establecimiento. Ante

la consulta sobre si cabía la posibilidad de explorar si en otros cursos había interés por participar, afirmó que la escuela había optado por que participaran los cursos anteriormente mencionados.

En cuanto a las familias, el directivo también planteó que la invitación debía ser dirigida y no abierta, dado que los familiares no iban a responder ya que difícilmente asistían a las reuniones de apoderados y que incluso el Centro de Padres no se había constituido aún. De este modo indicó que se debía focalizar la invitación en aquellos apoderados que regularmente participaban en las actividades del establecimiento. Finalmente, ante la convocatoria para el personal de la escuela, indicó que era más práctico que durante el siguiente consejo de profesores se realizaría de manera interna, ya que la presencia de un agente externo implicaría asignar un espacio de tiempo del consejo con el cual no contaban.

Finalmente, acordamos que el próximo encuentro sería con el equipo coordinador, para realizar la presentación del Índice de Inclusión. Este encuentro debía realizarse el segundo semestre, dado que la escuela era sede de votaciones primarias y posteriormente comenzaban las vacaciones de invierno. Por ello el inicio del trabajo con el equipo coordinador se proyectó para la última semana de Julio o la primera semana de Agosto, para lo que debíamos contactarle el 22 de Julio.

Por otra parte, en el marco global del proyecto de investigación más amplio, el día 31 de Julio se llevaría a cabo una devolución de resultados preliminares obtenidos durante el año 2012. La devolución estaba dirigida al equipo docente y directivo de la escuela, con el objeto de discutir y reflexionar sobre los avances del proyecto y la proyección que estos avances ofrecían para la continuidad del trabajo con la escuela. Dichos resultados daban cuenta de tres objetivos de investigación.

Un primer objetivo fue describir los significados que los estudiantes construyen acerca del aprendizaje y la participación e identificar barreras y recursos para el desarrollo de prácticas más inclusivas. Para ello se realizó un taller de cuatro sesiones en un quinto básico que contaba con estudiantes pertenecientes al PIE. En las sesiones se utilizaron distintas técnicas basadas en la fotografía, el dibujo y la narración. A su vez, se consideró la estrategia de grupo focal como marco de la generación de los relatos de los participantes.

Un segundo objetivo fue conocer la valoración que las familias hacen sobre la atención a la diversidad que la escuela entrega a sus estudiantes, para lo cual se realizaron dos sesiones con familiares (padres, apoderados, tutores y/o parientes) de estudiantes de quinto básico. En las sesiones se trabajó con grupos focales, facilitados por distintas técnicas participativas para promover el diálogo.

Un tercer objetivo fue conocer las concepciones sobre inclusión que tienen profesores de educación regular y los profesores de apoyo que realizan trabajo conjunto en el aula común. Para ello se realizaron entrevistas episódicas a tres duplas compuestas por cada uno de estos profesionales.

Dado que a la presentación de resultados asistiría tanto el equipo directivo como el personal docente, se planteó al directivo aprovechar esa instancia para motivar la participación en el trabajo con el índice, ante lo que estuvo de acuerdo.

De este modo, esta sesión de trabajo cumplía con distintos objetivos. En primer lugar, proveer de evidencias a la escuela respecto de los significados construidos por los estudiantes frente al aprendizaje y la participación; la valoración de la familias sobre la atención a la diversidad; y las concepciones sobre la inclusión de profesores regulares y de apoyo. Un segundo objetivo era reflexionar sobre las evidencias como punto de inicio para plantear

acciones hacia la mejora de la inclusión. Un tercer objetivo, era darle un marco contextual al trabajo con el índice de inclusión y motivar al personal de la escuela a participar activamente en el mismo.

### **6.1.3. Invitándonos a caminar juntos**

Para presentar los resultados preliminares, se nos otorgó inicialmente un espacio de 45 minutos al inicio del consejo de profesores, sin embargo comenzó con un retraso de 15 minutos debido a que los docentes llegaron tarde a la reunión, lo que significó reducir los tiempos asignados para exponer y reflexionar.

La exposición estuvo a cargo del investigador responsable del proyecto más amplio y de los tesisistas a cargo del trabajo de campo el año 2012 en la escuela. Durante la primera parte de la presentación, que incluyó los objetivos del proyecto y los resultados sobre concepciones docentes, se observó que había profesores escribiendo en libros de clases, corrigiendo pruebas o conversando. Esta conducta cambió al presentarse los resultados de los estudiantes y familias, especialmente ante aquellos elementos considerados como barreras. En esas instancias las intervenciones del personal de la escuela fueron variadas, apuntando algunos a la reflexión respecto del qué hacer para remover esas barreras, especialmente desde el trabajo colaborativo, mientras otros se centraron en describir cómo tanto las características de los estudiantes, sus familias y las de la escuela y del sistema escolar, eran los elementos responsables de las dificultades de los estudiantes.

A modo de ejemplo, un inspector planteó que la imposibilidad de seleccionar a los estudiantes era una dificultad para el establecimiento ya que recibían a estudiantes que no eran aceptados en otras escuelas. Éste señaló “¿Por qué hay que aceptar a niños con tantas

dificultades cuando los demás segregan?” (Inspector general, 31.07.2013). A su vez, afirmó que dado que el sistema no les permite excluir, deben recurrir a otras estrategias como “cansar a la mamá con suspensiones”. (Inspector general, 31.07.2013)

Por otra parte, cuando se presentaron las percepciones de los familiares acerca de la atención a la diversidad en la escuela, los docentes cuestionaron la validez de los resultados presentados argumentando que el tamaño de la muestra era muy pequeño y poco representativo, aun cuando se les planteó que el estudio era de tipo cualitativo.

Dada la restricción de tiempo a la que nos enfrentamos producto del retraso en el inicio de la reunión, solo hubo un breve espacio al finalizar la presentación para que el equipo investigador comentara que próximamente se iniciaría el trabajo con el índice de Inclusión, como herramienta de apoyo para avanzar a una escuela inclusiva y que estaban invitados a participar, ante lo cual no hubo mayor reacción por parte de los profesores.

## **6.2. Primeros pasos juntos**

### **6.2.1. Encuentro del Equipo Coordinador**

El 22 de Julio, el investigador se comunicó telefónicamente con el Orientador para fijar la fecha de constitución del grupo coordinador. El Orientador solicitó que se le volviese a llamar la primera semana de agosto, dado que recién estaban volviendo a clases por las vacaciones y se encontraban aún en proceso de organización. El 2 de agosto se le envió un correo electrónico al directivo para fijar la fecha de constitución del grupo coordinador, respondiendo que el 16 de agosto tenían disponibilidad para realizar la reunión con el equipo.

El 16 de agosto se constituyó el equipo coordinador quedando compuesto por un directivo (orientador), dos profesores (uno de cada ciclo), un asistente de la educación

(inspectora), dos estudiantes (7° y 8° básico respectivamente) y el investigador responsable del presente estudio como amigo crítico. Al consultar por la ausencia de las familias, el Orientador informó que se realizó la invitación, pero no hubo respuesta por parte de los apoderados, y que esta situación se podía explicar dado que la mayoría de los familiares trabajaba y eso les impedía asistir a las reuniones del equipo que se efectuaban en horario laboral.

En el primer encuentro se realizó la presentación del índice de Inclusión, utilizando el mismo material que se había preparado para hacer la presentación al Orientador, a excepción del resumen de los fundamentos teóricos del proyecto. Los miembros del equipo se mostraron atentos e interesados en la exposición. Luego de la presentación, el amigo crítico les pidió su impresión del trabajo a realizar, la pertinencia del mismo y la viabilidad en el contexto de la escuela. En esa instancia, los miembros del equipo que se mostraron más participativos fueron los estudiantes y la asistente de la educación, quienes comentaron y realizaron preguntas. Por otra parte, los profesores se limitaron a afirmar que les parecía bien.

Posteriormente acordamos el programa de acciones a seguir, el que implicaba como primera actividad la adaptación por parte del equipo coordinador de los cuestionarios del Índice en sus versiones para estudiantes y personal del establecimiento. Se acordó fijar siguiente reunión del equipo coordinador para el 21 de agosto.

Una vez finalizada la reunión, el amigo crítico conversó con el Orientador para comentarle que la actitud activa de los estudiantes podía ser un elemento importante, solicitándole su apoyo para que los pares y los docentes reconocieran y legitimaran a los estudiantes como representantes en el equipo coordinador, ante lo cual estuvo de acuerdo.

### **6.2.2. Adaptación preliminar de los cuestionarios por parte del equipo investigador.**

Previa a la adaptación de los cuestionarios del Índice por parte del equipo coordinador de la escuela, los miembros del equipo investigador realizaron una adaptación preliminar. Esa adaptación implicó ajustar palabras y/o expresiones, así como excluir de los cuestionarios a aquellos indicadores que exploraban aspectos o condiciones inexistentes en el contexto chileno. Como consecuencia, tres indicadores fueron excluidos de los cuestionarios (indicadores A 2.5: El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y poseedoras de un rol; B 2.3: Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión y; B 2.5: El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipo de apoyo pedagógico).

### **6.2.3. Adaptación de los Cuestionarios por el Equipo Coordinador**

Previo al encuentro del equipo coordinador para llevar a cabo la adaptación de los cuestionarios, hubo dos reuniones fallidas. En la primera reunión cancelada, el amigo crítico al llegar a la escuela, fue informado por el Orientador que había olvidado la reunión por lo cual no se había realizado la convocatoria y los estudiantes ya se habían retirado de la escuela. En esa oportunidad se consensuó realizar la reunión del equipo coordinador en dos días más. No obstante, al día siguiente, el Orientador comunicó al amigo crítico que la reunión debía suspenderse dado que para la fecha establecida los profesores no estarían disponibles y que informaría la nueva fecha próximamente.

Durante el encuentro con el equipo coordinador, se realizó la revisión de los indicadores del Índice. Al igual que en la primera reunión, la actitud de los profesores fue más pasiva que la de los estudiantes, sugiriendo estos últimos ajustes en la terminología usada en los indicadores (como reemplazar la sigla NEE por Necesidades Educativas Especiales). Cabe señalar que la actitud del Orientador también fue activa.

Como consecuencia de la adaptación, se mantuvieron todos los indicadores aunque se realizaron ajustes en su redacción, se agregaron ejemplos y se reemplazaron palabras para facilitar su comprensión. En los anexos 1 y 2 se encuentran las versiones finales de los cuestionarios luego de la adaptación por parte del equipo coordinador.

Una vez finalizada la adaptación, se organizó la aplicación de los cuestionarios. Para esto el amigo crítico se ofreció a transcribir e imprimir los cuestionarios y llevarlos a la escuela, lo que fue bien recibido. En cuanto a la aplicación en terreno, el Orientador indicó al resto del equipo coordinador que dado que los representantes de los estudiantes en el equipo eran de los cursos 7° y 8° básico, la aplicación se realizaría a esos niveles. El amigo crítico sugirió al equipo coordinador ampliar la cobertura de la exploración a otros niveles, sin embargo los demás participantes guardaron silencio, mientras que el Orientador respondió que ya resultaba complejo para la escuela organizar la aplicación de los cuestionarios para esos niveles, por lo que no deseaban complicar más la tarea sumando otros cursos. Considerando que desde el inicio de las negociaciones, el Orientador como representante del equipo directivo había explicitado que la participación del establecimiento estaba condicionada tanto a la utilidad que la investigación les significara, como también a generar las menores alteraciones en la planificación de la escuela, el amigo crítico optó por acceder a la imposición de los niveles de estudiantes que participarían en la aplicación de los cuestionarios.

Para evitar generar un trabajo adicional a los profesores, el amigo crítico se ofreció para realizar la aplicación con los cursos en el día y horario que la escuela dispusiera, no obstante, el Orientador respondió que para la escuela era más simple coordinarse internamente con sus docentes, que organizar la intervención de alguien externo. Bajo ese mismo argumento, indicó que la aplicación de los cuestionarios para el personal de la escuela se organizaría internamente.

Finalmente, acordamos que los cuestionarios serían respondidos por la totalidad de los estudiantes de 7° y 8° básico y la totalidad del personal (profesores, directivos y asistentes de la educación). Sobre la forma de aplicarlos, el directivo solicitó que se dejaran los cuestionarios en secretaría y que una vez respondidos, avisarían al equipo investigador para pasar a retirarlos.

### **6.3. Observándonos caminar**

#### **6.3.1. Aplicación y Recepción de Cuestionarios**

Según lo acordado, se dejaron las copias de los cuestionarios en secretaría del establecimiento el 02 de septiembre. El día 5 de septiembre el directivo envió un correo informando que los cuestionarios estaban listos y que podíamos retirarlos en secretaría, conformándose una muestra de 29 cuestionarios para el personal de la escuela y 61 cuestionarios para los estudiantes de séptimo y octavo básico.

#### **6.3.2. Devolución de los Resultados del Cuestionarios al Orientador**

Los cuestionarios fueron analizados por el equipo investigador y se confeccionó un informe con los resultados (anexo 3).

Dado que es distinto el tipo de conocimiento y experiencia en adultos y estudiantes, acerca de las culturas, políticas y prácticas inclusivas, los cuestionarios para ambos grupos variaban en cantidad y cualidad de indicadores, no así en lo que respecta a dimensiones y secciones. A modo de ejemplo, el cuestionario para el personal de la escuela incluía en la dimensión cultura, sección construir una comunidad el indicador B1.1. “Los nombramientos y las promociones del personal son justas”, indicador que no estaba incluido en el cuestionario para estudiantes. Por otro lado, para la dimensión prácticas, sección orquestar el proceso de aprendizaje, el indicador C.1.11 exploraba para el personal el indicador “Las tareas para la casa contribuyen al aprendizaje de todos”, mientras que el cuestionario para estudiantes exploraba el indicador “Los profesionales de apoyo (equipo de integración, orientador, psicólogo, etc.) se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. A su vez, para la interpretación de los puntajes de los cuestionarios se consideraron los valores más altos como indicadores más débiles y viceversa.

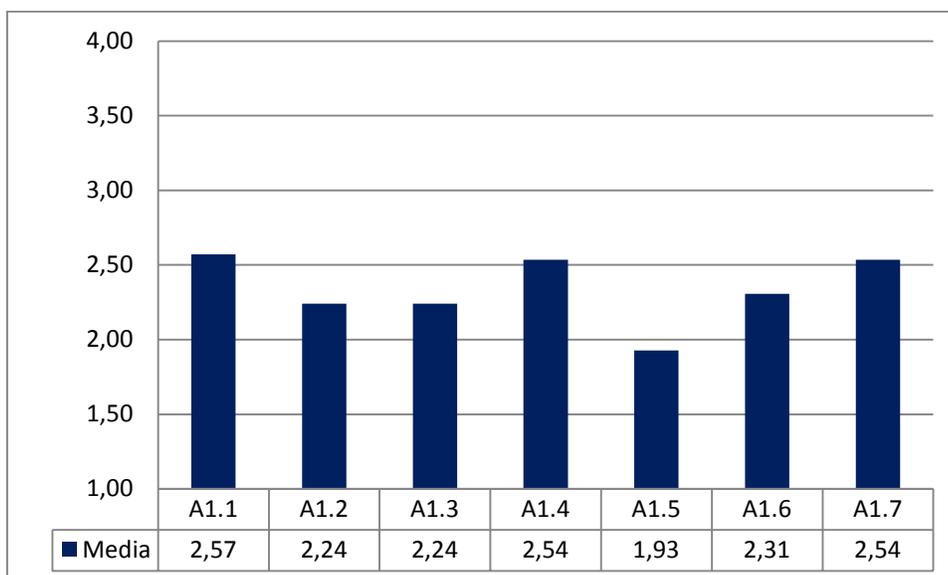
Los resultados para el grupo *Personal de la Escuela*, se presentan desagregados en tablas. Respecto de la dimensión *Crear Culturas Inclusivas*, los puntajes para los indicadores de la sección *construir una comunidad* están presentados en la tabla 6.2, mientras que los de la sección *establecer valores inclusivos* se muestran en la tabla 6.3. En cuanto a la dimensión *Establecer Políticas Inclusivas*, las tablas 6.4 y 6.5 presentan los resultados de los indicadores en las secciones *desarrollar una escuela para todos* y *organizar el apoyo para atender a la diversidad*, respectivamente. Finalmente, en cuanto a la dimensión *Desarrollar Prácticas Inclusivas*, los puntajes de la sección *orquestar el proceso de aprendizaje* se presentan en la tabla 6.6 mientras que los de la sección *movilizar recursos* se muestran en la tabla 6.7. Para

facilitar la lectura de los datos, cada tabla va acompañada de un gráfico que muestra los promedios de los indicadores.

*Tabla 6.2. Resultados del grupo Personal de la Escuela. Promedios de los indicadores para la dimensión Crear Culturas Inclusivas, Sección A1: construir una comunidad*

	<b>A1.1</b>	<b>A1.2</b>	<b>A1.3</b>	<b>A1.4</b>	<b>A1.5</b>	<b>A1.6</b>	<b>A1.7</b>
	Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela	Los estudiantes se ayudan unos a otros	Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos	El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto	Existe buena relación entre el personal de la escuela y las familias	El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos	Todas las instituciones del sector están involucradas en la escuela
N	28	29	29	28	28	26	28
Media	2,57	2,24	2,24	2,54	1,93	2,31	2,54

Gráfico 1  
Sección A1: construir una comunidad  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



En la sección *construir una comunidad*, el indicador A1.5 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con la afirmación *existe buena relación entre el personal de la escuela y las familias*. Por otra parte, el indicador A1.1 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte del personal de la escuela con la afirmación *toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela*.

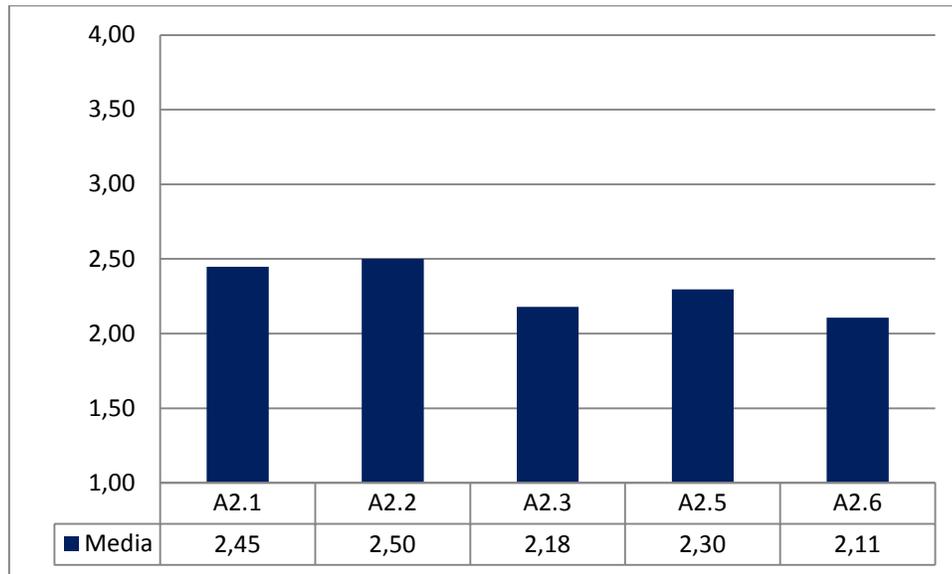
Tabla 6.3. Resultados del grupo Personal de la Escuela. Promedios de los indicadores para la dimensión *Crear Culturas Inclusivas*, Sección A2: establecer valores inclusivos

	A2.1	A2.2	A2.3	A2.5	A2.6
	Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado	El personal de la escuela, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión	Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas	El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación	La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias
N	29	28	28	27	28
Media	2,45	2,50	2,18	2,30	2,11

Grafico 2

Sección A2: establecer valores inclusivos

Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)

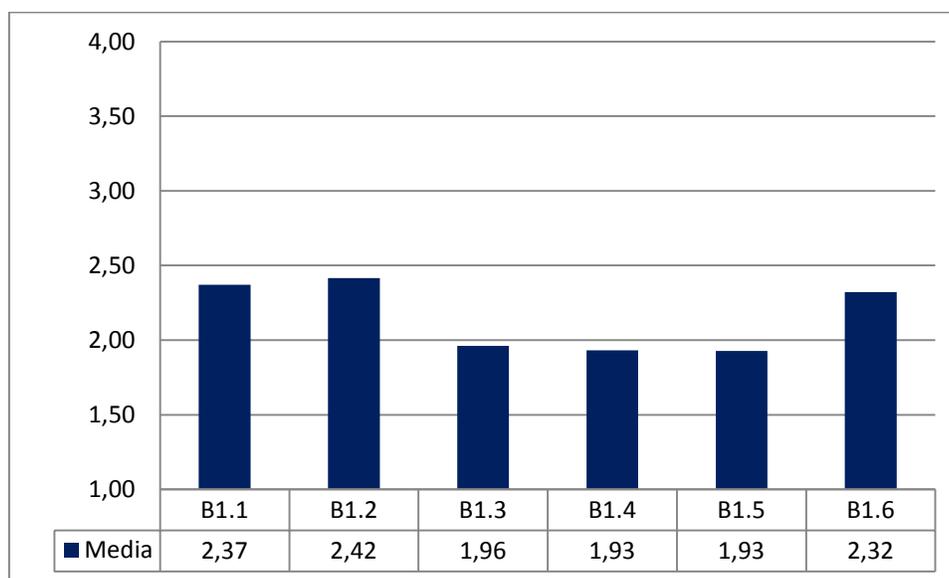


Para la sección *establecer valores inclusivos*, el indicador A2.6 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con la afirmación *la escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias*. Por otra parte, el indicador A2.2 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte del personal de la escuela con la afirmación *el personal de la escuela, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión*.

Tabla 6.4. Resultados del grupo Personal de la Escuela. Promedios de los indicadores para la dimensión *Elaborar Políticas Inclusivas, Sección B1: desarrollar una escuela para todos*

	<b>B1.1</b>	<b>B1.2</b>	<b>B1.3</b>	<b>B1.4</b>	<b>B1.5</b>	<b>B1.6</b>
	Los nombramientos y las promociones del personal son justas	Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a instalarse a la escuela	La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad	La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos	Cuando los alumnos acceden a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse	La escuela organiza grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado
N	27	24	26	29	28	28
Media	2,37	2,42	1,96	1,93	1,93	2,32

Grafico 3  
Sección B1: desarrollar una escuela para todos  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)

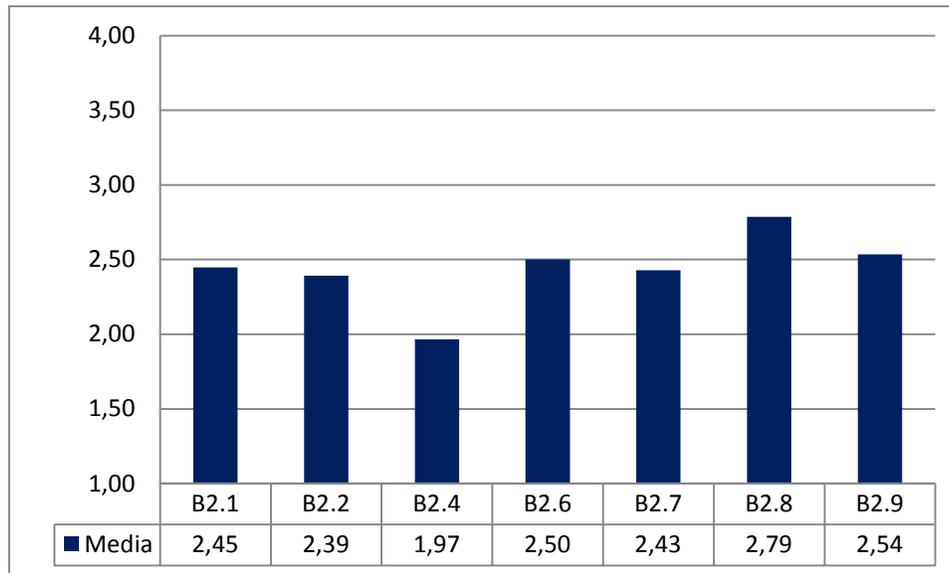


Para la sección *desarrollar una escuela para todos*, los indicadores B1.4 y B 1.5 son los que presentan un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con las afirmaciones la escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos y *cuando los alumnos acceden a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse*, respectivamente. Por otra parte, el indicador B1.2 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte del personal de la escuela con la afirmación *se ayuda a todo nuevo miembro del personal a instalarse a la escuela*.

Tabla 6.5. Resultados del grupo Personal de la Escuela. Promedios de los indicadores para la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas, Sección B2: organizar el apoyo para atender a la diversidad

	B2.1	B2.2	B2.4	B2.6	B2.7	B2.8	B2.9
	Se coordinan todas las formas de apoyo	Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado	La evaluación de las “necesidades educativas especiales” y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado	Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículum y de apoyo pedagógico	Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina	Se ha reducido el ausentismo escolar	Se han reducido las conductas de intimidación, de abuso de poder entre pares o acoso escolar
N	29	28	29	28	28	28	28
Media	2,45	2,39	1,97	2,50	2,43	2,79	2,54

Grafico 4  
Sección B2: organizar el apoyo para atender a la diversidad  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



Respecto de la sección *organizar el apoyo para atender a la diversidad* el indicador B2.4 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con la *afirmación la*

*evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.* Por otra parte, el indicador B2.8 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte del personal de la escuela con la afirmación *se ha reducido el ausentismo escolar.*

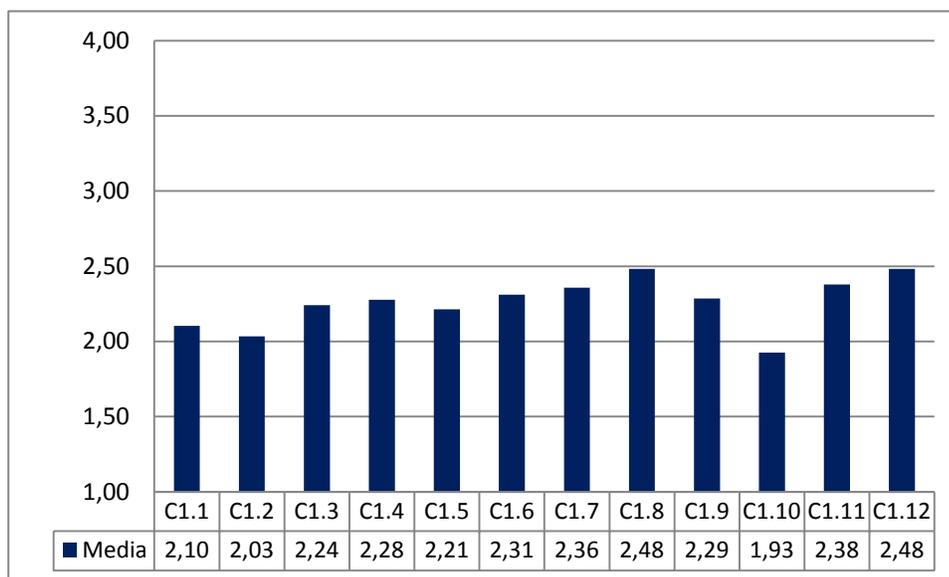
*Tabla 6.6. Resultados del grupo Personal de la Escuela. Promedios de los indicadores para la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas, Sección C1: orquestar el proceso de aprendizaje*

	<b>C1.1</b>	<b>C1.2</b>	<b>C1.3</b>	<b>C1.4</b>	<b>C1.5</b>	<b>C1.6</b>
	La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado	Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes	Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia entre los estudiantes	Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje	Los estudiantes aprenden de forma cooperativa	La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes
N	29	29	29	29	28	29
Media	2,10	2,03	2,24	2,28	2,21	2,31

	<b>C1.7</b>	<b>C1.8</b>	<b>C1.9</b>	<b>C1.10</b>	<b>C1.11</b>	<b>C1.12</b>
	La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo	Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración	Los docentes se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	Las "tareas para la casa" contribuyen al aprendizaje de todos	Todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares
N	28	29	28	27	29	29
Media	2,36	2,48	2,29	1,93	2,38	2,48

Grafico 5  
Sección C1: orquestar el proceso de aprendizaje  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)

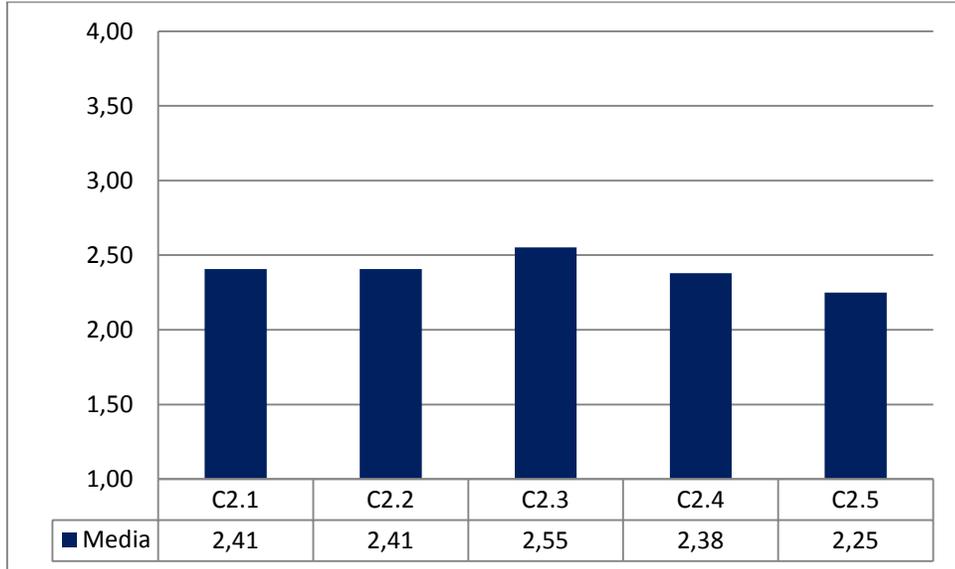


Para la sección *orquestrar el proceso de aprendizaje* el indicador C1.10 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con la afirmación *los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes*. A su vez, los indicadores C1.8 y C1.12 son los que presentan un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con las afirmaciones *los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración* y *todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares*, respectivamente.

Tabla 6.7. Resultados del grupo Personal de la Escuela. Promedios de los indicadores para la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas, Sección C2: movilizar recursos

	<b>C2.1</b>	<b>C2.2</b>	<b>C2.3</b>	<b>C2.4</b>	<b>C2.5</b>
	Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión	Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad local	Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela	La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje	El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos
N	27	27	29	29	28
Media	2,41	2,41	2,55	2,38	2,25

Grafico 6  
Sección C2: movilizar recursos  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



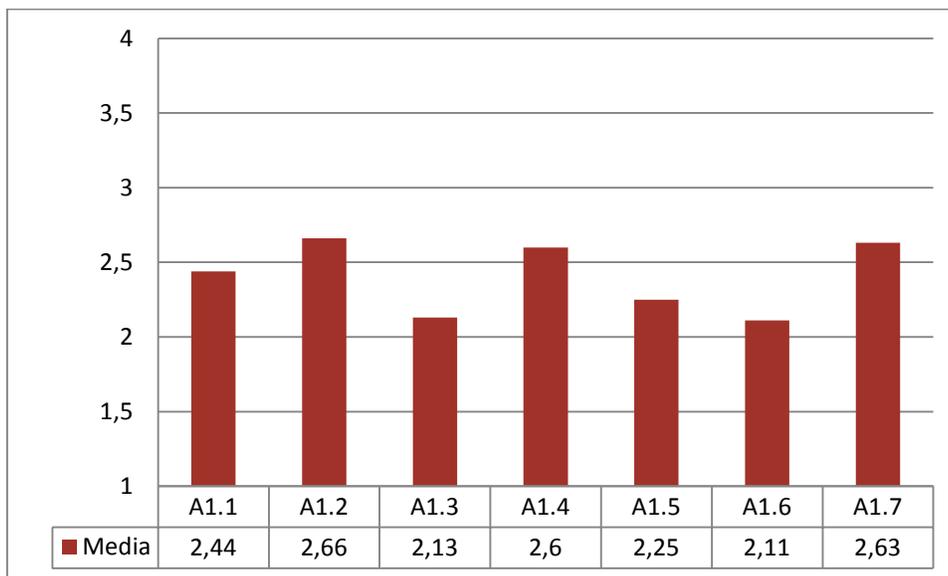
Frente a la sección movilizar recursos, el indicador C2.5 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con la afirmación *el personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos*. A su vez, el indicador C2.3 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con la afirmación *se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela*.

Los resultados para el grupo *Estudiantes* también se presentan desagregados en tablas. Para la dimensión *Crear Culturas Inclusivas*, los puntajes correspondientes a los indicadores de las secciones *construir una comunidad* y *establecer valores inclusivos* están presentados en las tablas 6.8 y 6.9. Frente a la dimensión *Establecer Políticas Inclusivas*, las tablas 6.10 y 6.11 presentan los resultados de los indicadores en las secciones *desarrollar una escuela para todos* y *organizar el apoyo para atender a la diversidad*, respectivamente. En cuanto a la dimensión *Desarrollar Prácticas Inclusivas*, los puntajes de la sección *orquestrar el proceso de aprendizaje* y *movilizar recursos* se muestran en las tablas 6.12 y 6.13. Para facilitar la lectura de los datos, cada tabla va acompañada de un gráfico que muestra los promedios de los indicadores.

*Tabla 6.8 Resultados del grupo Estudiantes. Promedios de los indicadores para la dimensión Crear Culturas Inclusivas, Sección A1: construir una comunidad*

	<b>A1.1</b>	<b>A1.2</b>	<b>A1.3</b>	<b>A1.4</b>	<b>A1.5</b>	<b>A1.6</b>	<b>A1.7</b>
	Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela	Los estudiantes se ayudan unos a otros	El personal de la escuela trabaja bien en colaboración	El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto	Las familias se sienten partícipes en la escuela	Los profesores y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos	Los profesores tratan a todos los estudiantes por igual, sin preferencias
N	61	61	61	60	59	61	60
Media	2.44	2.66	2.13	2.60	2.25	2.11	2.63

Grafico 7  
Sección A1: construir una comunidad  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



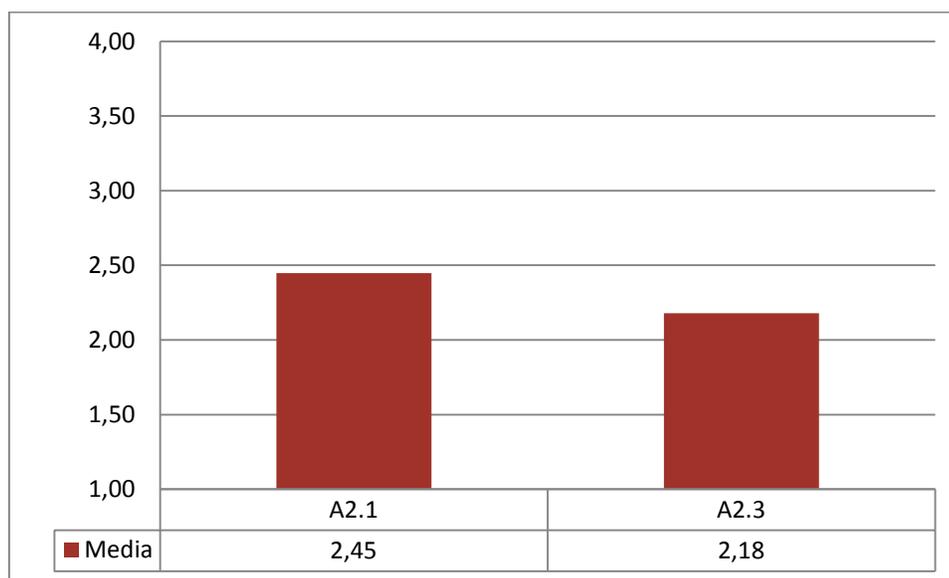
Para el grupo estudiantes, en la sección *construir una comunidad*, el indicador A1.6 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los alumnos con la afirmación *los profesores y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos*. Por otra parte, el indicador A1.2 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los alumnos con la afirmación *los estudiantes se ayudan unos a otros*.

*Tabla 6.9 Resultados del grupo Estudiantes. Promedios de los indicadores para la dimensión Crear Culturas Inclusivas, Sección A2: establecer valores inclusivos*

	<b>A2.1</b>	<b>A2.3</b>
	Los profesores intentan que los alumnos hagan las cosas lo mejor que sepan.	Los profesores piensan que todos los alumnos son iguales de importantes.
N	60	61

Media	2,45	2,18
-------	------	------

Grafico 8  
 Sección A2: establecer valores inclusivos  
 Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



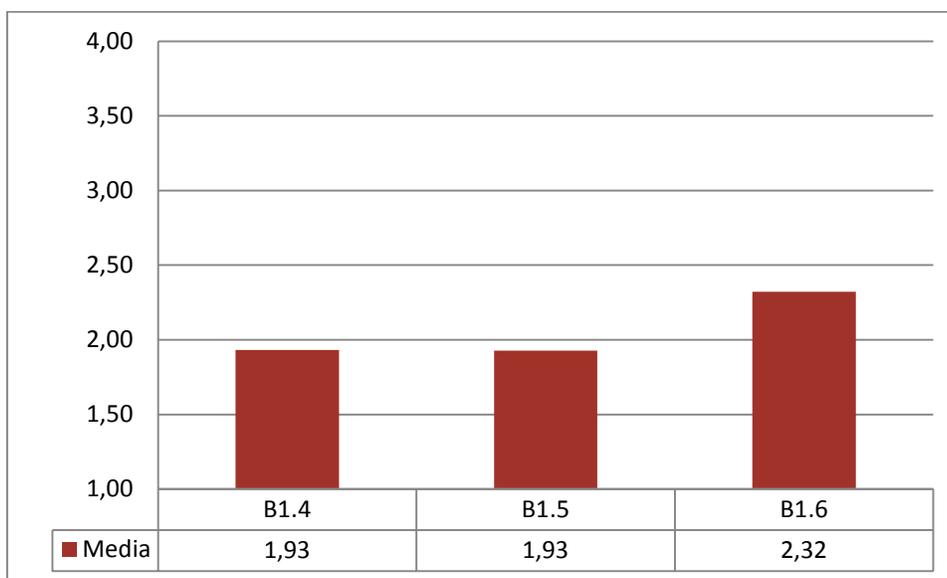
Dado que la sección A2 establecer valores inclusivos solo contiene dos indicadores, estos forzosamente son ubicados en los extremos del continuo presencia/ausencia. El indicador A2.3 presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los alumnos con la afirmación *los profesores piensan que todos los alumnos son iguales de importantes*, mientras que el indicador A2.1 presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los alumnos con la afirmación *los profesores intentan que los alumnos hagan las cosas lo mejor que sepan*.

Tabla 6.10. Resultados del grupo Estudiantes. Promedios de los indicadores para la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas, Sección B1: desarrollar una escuela para todos

	<b>B1.4</b>	<b>B1.5</b>	<b>B1.6</b>
	La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos	Cuando los alumnos llegan a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse.	Los profesores muestran el mismo interés por todos los estudiantes independientemente de su rendimiento académico y conducta.
N	60	60	61
Media	1,93	1,93	2,32

Grafico 9

Sección B1: desarrollar una escuela para todos  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



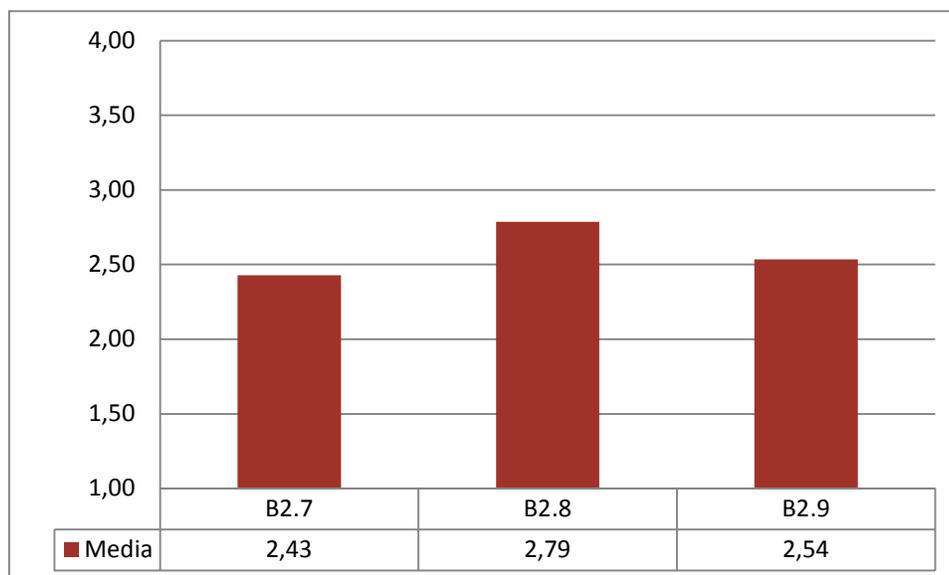
Los indicadores B1.4 y B1.5 de la sección *desarrollar una escuela para todos* presentan un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los alumnos con las afirmaciones *la escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos* y *cuando los alumnos llegan a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse*. En el otro extremo, el indicador B1.6 es el que presenta un mayor

puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los alumnos con la afirmación *los profesores muestran el mismo interés por todos los estudiantes independientemente de su rendimiento académico y conducta.*

Tabla 6.11. Resultados del grupo Estudiantes. Promedios de los indicadores para la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas, Sección B2: organizar el apoyo para atender a la diversidad

	<b>B2.7</b>	<b>B2.8</b>	<b>B2.9</b>
	Se han reducido las expulsiones por motivo de disciplina.	La escuela se preocupa por evitar que los alumnos falten a clases.	Se han reducido las conductas de bullying, intimidación o abuso de poder.
N	61	61	61
Media	2,43	2,79	2,54

Grafico 10  
Sección B2: organizar el apoyo para atender a la diversidad  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



Frente a los resultados de estudiantes en la sección *organizar el apoyo para atender a la diversidad*, el indicador B2.7 presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los alumnos con la afirmación *se han*

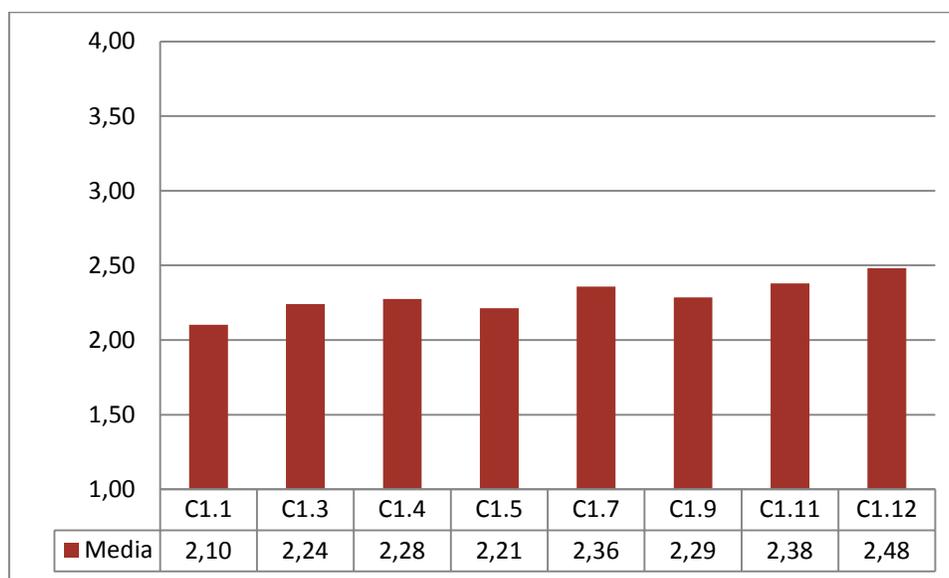
reducido las expulsiones por motivo de disciplina, mientras que el indicador B2.8 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los alumnos con la afirmación *la escuela se preocupa por evitar que los alumnos falten a clases*.

Tabla 6.12. Resultados del grupo Estudiantes. Promedios de los indicadores para la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas, Sección C1: orquestar el proceso de aprendizaje

	<b>C1.1</b>	<b>C1.3</b>	<b>C1.4</b>	<b>C1.5</b>	<b>C1.7</b>	<b>C1.9</b>	<b>C1.11</b>	<b>C1.12</b>
	La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado	Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia entre los estudiantes	Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje	Los estudiantes aprenden de forma cooperativa	La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo	Los docentes se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	Las "tareas para la casa" contribuyen al aprendizaje de todos	Todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares
N	60	61	60	61	60	57	61	61
Media	2,10	2,24	2,28	2,21	2,36	2,29	2,38	2,48

Nota: La versión para alumnos de los cuestionarios del índice solo explora la sección C1 de la dimensión Desarrollar Prácticas inclusivas.

Grafico 11  
Sección C1: orquestar el proceso de aprendizaje  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



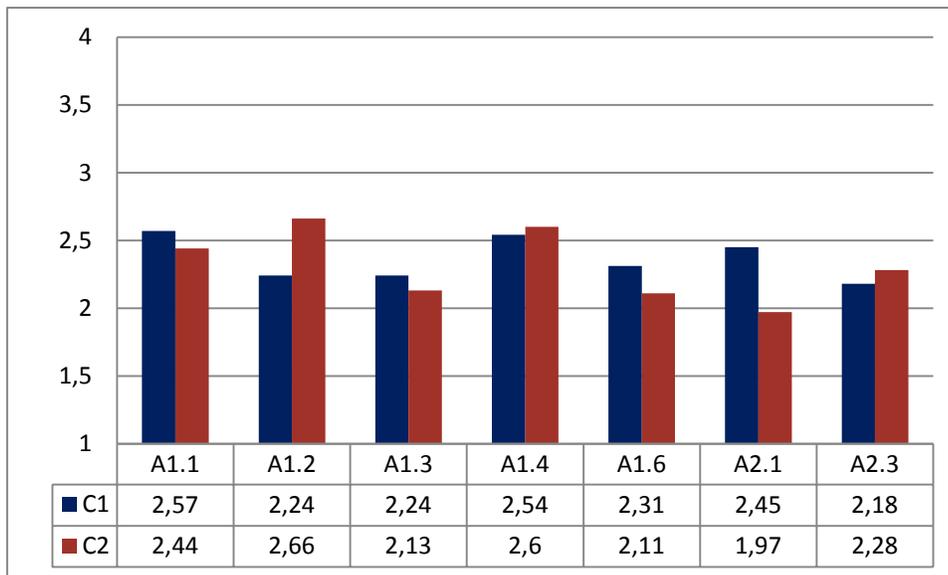
Para los estudiantes, en la sección *orquestrar el proceso de aprendizaje*, el indicador C1.1 presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los alumnos con la afirmación *la planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado*. Por otra parte, el indicador C1.12 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los alumnos con la afirmación *todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares*.

La comparación de los promedios para los indicadores del cuestionario del personal de la escuela (C1) y del cuestionario para estudiantes (C2) se presenta agrupada por dimensión. Así, la tabla 6.13 presenta los resultados del personal de la escuela y de estudiantes para la dimensión *Crear Culturas Inclusivas*, mientras que las tablas 6.14 y 6.15 lo hacen para las dimensiones *Elaborar Políticas Inclusivas* y *Desarrollar Prácticas Inclusivas* respectivamente.

Tabla 6.13. Resultados del grupo Personal de la Escuela y Estudiantes. Promedios de los indicadores para la dimensión *Crear Culturas Inclusivas*.

	A1.1		A1.2		A1.3		A1.4		A1.6		A2.1		A2.3	
	Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela		Los estudiantes se ayudan unos a otros		El personal de la escuela trabaja bien en colaboración		El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto		Los profesores y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos		Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado / Los profesores intentan que los alumnos hagan las cosas lo mejor que sepan		Los profesores piensan que todos los alumnos son iguales de importante	
	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
Media	2.57	2.44	2.24	2.66	2.24	2.13	2.54	2.60	2.31	2.11	2.45	1.97	2.18	2.28

Grafico 12  
 Comparación de promedios grupos Personal de la Escuela (C1) y Estudiantes (C2)  
 Dimensión: Crear Culturas Inclusivas  
 (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



Al comparar los resultados se aprecia que el mayor grado de acuerdo entre el personal de la escuela y los estudiantes se da en el indicador A1.4 *el personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto*, con una diferencia en los promedios tan solo de 0,06 puntos. Las medias respectivas para el personal y los alumnos son de 2,54 y 2,6, lo que se puede interpretar como un nivel de acuerdo en la percepción que la presencia del respeto en las relaciones entre el alumnado y los docentes es débil y se puede considerar como una barrera al aprendizaje y la participación.

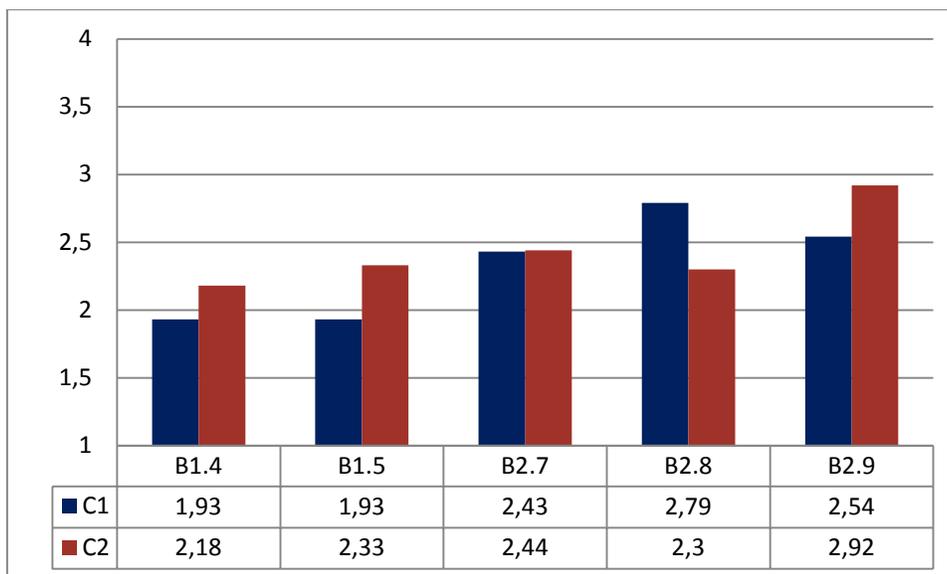
Por otra parte, el mayor grado de desacuerdo entre el personal de la escuela y los estudiantes se da en el indicador A1.2 *los estudiantes se ayudan unos a otros*, con una

diferencia de -0,42. Esto puede interpretarse como que los alumnos perciben que la ayuda entre estudiantes está menos presente en la escuela respecto de lo que percibe el personal.

*Tabla 6.14. Resultados del grupo Personal de la Escuela y Estudiantes. Promedios de los indicadores para la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas.*

	<b>B1.4</b>		<b>B1.5</b>		<b>B2.7</b>		<b>B2.8</b>		<b>B2.9</b>	
	La escuela hace que sus edificios / instalaciones sean físicamente accesibles para todos.		Cuando los alumnos acceden a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse.		Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.		Se ha reducido el ausentismo escolar / La escuela se preocupa por evitar que los alumnos falten a clases.		Se han reducido las conductas de bullying, intimidación o abuso de poder.	
	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
Media	1,93	2,18	1,93	2,33	2,43	2,44	2,79	2,3	2,54	2,92

Grafico 13  
Comparación de promedios grupos Personal de la Escuela (C1) y Estudiantes (C2)  
Dimensión: Elaborar Políticas Inclusivas  
(Puntaje mínimo 1, máximo 4)



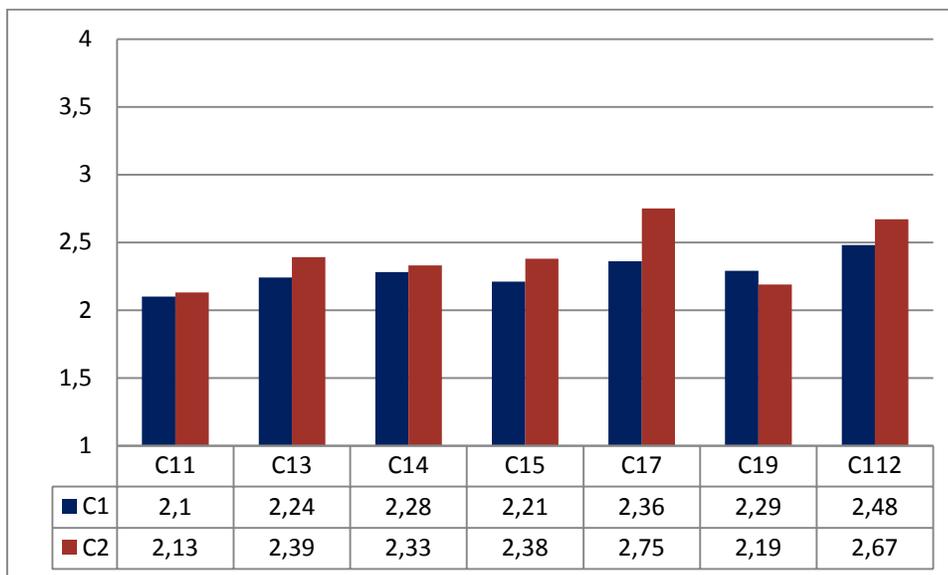
Frente a la dimensión *Elaborar Políticas Inclusivas*, el mayor grado de acuerdo entre el personal de la escuela y los estudiantes se da en el indicador B2.7 *se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina*, con una diferencia en los promedios tan solo de 0,01 puntos. Las medias respectivas para el personal y los alumnos son de 2,43 y 2,44. A su

vez, el mayor grado de desacuerdo entre el personal de la escuela y los estudiantes se da en el indicador B2.8 *se ha reducido el ausentismo escolar / la escuela se preocupa por evitar que los alumnos falten a clases*, con una diferencia de 0,49. Las medias respectivas para el personal y los alumnos son de 2,79 y 2,3. Esto puede interpretarse como que mientras los alumnos perciben que la escuela se ha preocupado por reducir el ausentismo, el personal tiene la percepción que la baja asistencia a clases es significativa y puede considerarse como una barrera al aprendizaje y la participación en la escuela.

*Tabla 6.15. Resultados del grupo Personal de la Escuela y Estudiantes. Promedios de los indicadores para la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas*

	<b>C1.1</b>		<b>C1.3</b>		<b>C1.4</b>		<b>C1.5</b>		<b>C1.7</b>		<b>C1.9</b>		<b>C1.12</b>	
	La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.		Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia entre los estudiantes.		Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.		Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.		La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.		Los docentes se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes		Todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares.	
	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
Media	2.10	2.13	2.24	2.39	2.28	2.33	2.21	2.38	2.36	2.75	2.29	2.19	2.48	2.67

Grafico 14  
 Comparación de promedios grupos Personal de la Escuela (C1) y Estudiantes (C2)  
 Dimensión: Elaborar Políticas Inclusivas  
 (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



El mayor grado de acuerdo se da en el indicador C1.4, se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, donde la diferencia es de 0,05, siendo las medias respectivas para el personal y los alumnos de 2,28 y 2,33. Por otra parte, el mayor grado de desacuerdo se da en el indicador C1.7 *la disciplina del aula se basa en el respeto mutuo*, con una diferencia de -0,39. Las medias respectivas para el personal y los alumnos son de 2,36 y 2,75. Esto puede interpretarse como que el los alumnos perciben que el respeto mutuo está menos presente en el ejercicio de la disciplina en el aula, mientras que el personal docente por su parte sí lo considera como presente.

Con la finalidad de socializar los resultados, se tomó contacto con el Orientador para fijar una reunión en la cual presentarían los resultados al equipo coordinador y posteriormente decidir en cuál o cuáles de los indicadores se profundizaría. Sin embargo el Orientador solicitó que se le enviaría el informe y se le realizara la presentación a él, antes de presentarlo al equipo. Se le envió por correo electrónico el 25 de octubre y se acordó que se le realizaría presentación el día 04 de noviembre.

Al comenzar la presentación, el Orientador comentó que no había tenido oportunidad de leer el informe en detalle, aunque si le había “echado un mirada”. Durante la presentación se mostró muy interesado y comentó en varias ocasiones que los resultados coincidían con la visión que él tenía de la realidad de la escuela. Luego de la presentación se fijó la reunión con el equipo coordinador para el 20 de noviembre.

### **6.3.3. Sensibilización y convocatoria a familiares a participar en el equipo coordinador.**

Como parte de las actividades del proyecto más amplio de investigación, se realizó una jornada de exposición de los resultados preliminares 2012 orientada a las familias, la cual se llevó a cabo el mismo día en que los familiares debían matricular a los estudiantes. Para la presentación se realizaron trípticos sobre el proceso inclusivo y paneles con información sobre los resultados obtenidos con estudiantes y familiares. El equipo investigador consideró esa instancia como una oportunidad para sensibilizar e invitar a los apoderados a integrarse al equipo coordinador, para lo cual se les solicitó a los apoderados interesados inscribirse y completar sus datos de contacto.

Luego de la jornada, tres apoderados se manifestaron interesados en participar. Se le entregó esta información al Orientador, quien se comprometió a contactar a los apoderados.

### **6.3.4. Devolución de resultados Equipo Coordinador y decisión de profundización.**

El día previo al encuentro del equipo coordinador, el amigo crítico se contactó con el Orientador para confirmar la reunión. En esa ocasión, el directivo confirmó la reunión aunque comentó que no había ubicado a los apoderados. El mismo día de la reunión, el amigo crítico llamó a la escuela para solicitar que se dispusiese un proyector, no obstante, el Orientador informó que tenía hora al médico lo que obligaba a cambiar la fecha del encuentro, para lo cual contactaría al amigo crítico en el transcurso de la semana.

Una semana después, el amigo crítico contactó al directivo quien informó que estaban escasos de tiempo y solicitó que la reunión se realizara la primera semana de diciembre.

Por otra parte, el Orientador comentó que no había podido comunicarse con los familiares interesados en participar en el equipo coordinador, razón por la cual el amigo crítico se encargó de contactarlos. De los tres apoderados que manifestaron su disposición a participar, uno confirmó su asistencia a la reunión del equipo coordinador, mientras que los otros dos se excusaron ya sea por motivos laborales o por compromisos previos.

Finalmente, la reunión se llevó a cabo aunque con la ausencia del estudiante de 7° básico, dado que el Orientador había encargado a la inspectora que lo convocara y esta olvidó hacerlo. Por su parte, el apoderado que había confirmado su participación no asistió al encuentro.

Luego de la presentación de los resultados, se dio paso a la discusión sobre cual o cuales indicadores el equipo coordinador consideraba más pertinente abordar para profundizar en su comprensión. El amigo crítico inició el diálogo consultando de manera abierta cuales indicadores les había llamado la atención. El Orientador inmediatamente respondió que aquel que dice relación con las inasistencia (“se ha reducido el ausentismo escolar”), dado que era un indicador con un puntaje muy alto para el personal de la escuela (2,79). El amigo crítico

hizo notar que para el caso de los estudiantes el puntaje de ese indicador no era tan alto (2,30), mientras que para los docentes, el indicador más alto era “se han reducido las conductas de intimidación, de abuso de poder entre pares o acoso escolar” (2,92). Sin embargo, el Orientador manifestó que contaban con un programa de convivencia que estaba siendo implementado por una fundación, razón por la cual no deseaban otra iniciativa en la misma línea y que por ese motivo, no debía profundizarse en el indicador “se han reducido las conductas de intimidación, de abuso de poder entre pares o acoso escolar”.

Luego de esta afirmación, los profesores y la asistente de la educación concordaron con que el indicador más relevante para profundizar era “se ha reducido el ausentismo escolar”, argumentando los docentes que el ausentismo impactaba en todos los procesos del establecimiento. Ante el silencio de la representante de los estudiantes, el amigo crítico le preguntó si había algún otro indicador que considerara pertinente profundizar. Ella respondió que el indicador “los profesores valoran a todos los estudiantes como igual independiente de su rendimiento y conducta”, era relevante para los estudiantes ya que estos lo percibían como un elemento débil en la escuela. El amigo crítico apoyó el comentario de la estudiante recordando que los resultados cualitativos obtenidos por el equipo investigador coincidían en reflejar tal afirmación. No obstante, el Orientador intervino diciendo que era más pertinente profundizar en el indicador referente al ausentismo, lo que fue apoyado por profesores y asistentes de la educación. A este respecto, los profesores anticiparon que la profundización serviría para comprobar que “las familias no están preocupadas de que los niños vayan a clases” o “que las familias los dejan ver tele hasta tarde y no los levantan”. La asistente de la educación por su parte planteó que “también hay que ver si no vienen porque alguna clase no

les gusta o no les gusta algún profesor”. Cabe señalar que la representante de los estudiantes volvió a guardar silencio por el resto de la reunión.

Dado que el equipo coordinador optó por profundizar en el indicador referente al ausentismo escolar, el amigo crítico sugirió explorar también el indicador referente a la valoración de los estudiantes por los profesores, ante lo que el Orientador planteó que el tiempo que había destinado para la profundización era breve y no alcanzaríamos. Aun así, quedó abierta la posibilidad de explorar ese indicador si el tiempo lo permitía.

A su vez, para sensibilizar a los docentes y asistentes de la educación, se acordó realizar una presentación de los resultados de los cuestionarios donde se explicaría la decisión de profundizar en dichos indicadores. Ante la sugerencia del amigo crítico de hacer lo mismo con los estudiantes, el Orientador indicó que los estudiantes se encontraban en período de pruebas y que no había tiempo para destinar a esa actividad. Por este motivo, el amigo crítico le solicitó a la representante de los estudiantes que socializara los resultados con sus pares.

#### **6.3.5. Sensibilización para la profundización: devolución de resultados a profesores.**

Para la presentación de resultados, se dispuso de 45 minutos al inicio del consejo de profesores, sin embargo, el tiempo real fue menor dado que tanto algunos docentes como un miembro del equipo directivo llegaron con 10 minutos de retraso.

Durante la presentación se observó a docentes atentos a los resultados y la explicación del proceso, mientras que otros conversaban, escribían en el libro de clases o corregían pruebas. Cabe señalar que el Orientador salió de la sala poco después de comenzar la presentación y regresó al finalizar la misma.

Ante los indicadores a profundizar, los profesores comentaron que efectivamente el ausentismo era un elemento que dificultaba el aprendizaje y algunos lo explicaron por una falta de compromiso con la educación, principalmente de las familias. En ese momento el amigo crítico intervino para recordar que buscar respuestas y posibles acciones para mejorar el indicador era la tarea que se llevaría a cabo en la profundización.

Respecto del indicador los profesores valoran a todos los estudiantes como igual independiente de su rendimiento y conducta, un grupo de profesores afirmaron que eso no era así y que por el contrario, valoraban a todos los estudiantes por igual, mientras una docente reconoció que se mostraba más próxima con aquellos estudiantes que tenían mejor conducta. Cabe señalar que cuando esta docente reconoció su práctica, otros docentes asintieron y comentaron que les pasaba lo mismo. Nuevamente el amigo crítico les solicitó mantener esas reflexiones para la sesión de profundización en los indicadores.

### **6.3.6. Profundización en los Indicadores del Índice de Inclusión con estudiantes de 7° y 8° básico.**

Previamente a las sesiones de profundización, se solicitó al coordinador enviar las cartas de consentimiento informado a la totalidad de los apoderados de los estudiantes de 7° y 8° básico. Cabe señalar que al momento de realizar la profundización, solo 12 consentimientos habían sido devueltos en un curso y 9 en otro.

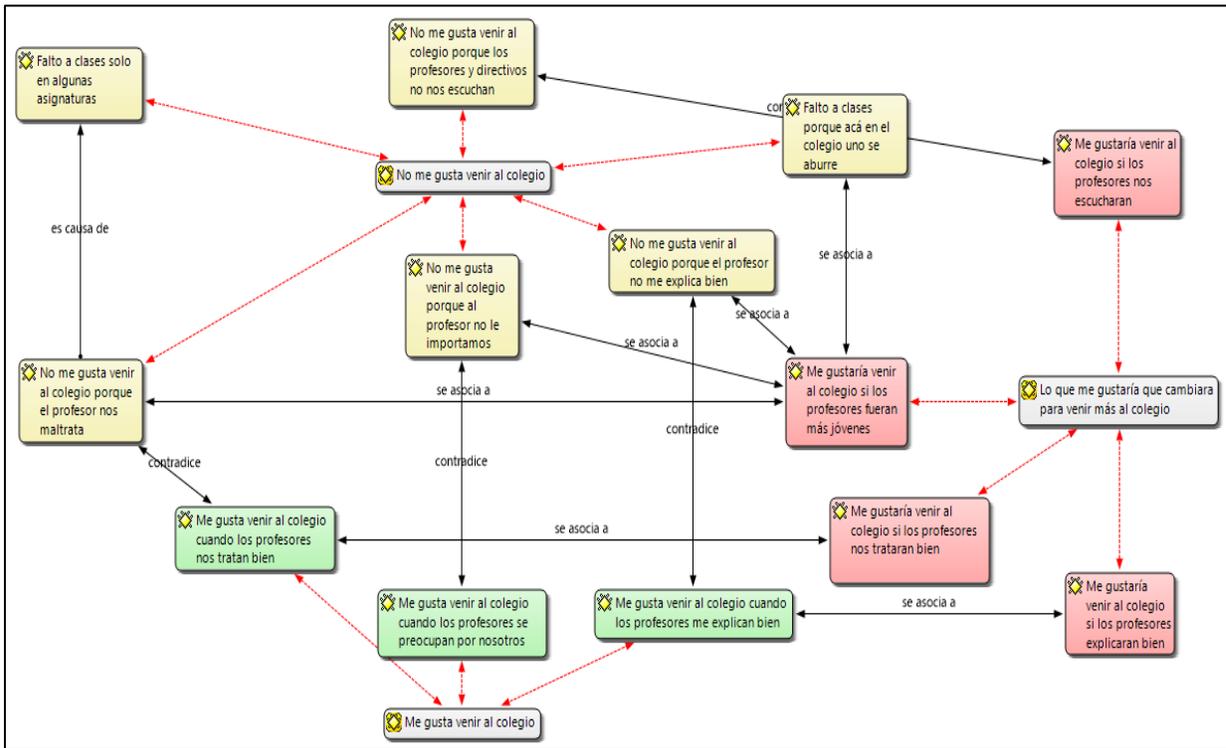
El amigo crítico presentó ante cada curso los objetivos del trabajo con el Índice, y la finalidad de la actividad de profundización de los indicadores. Posteriormente, a los estudiantes que tenían autorizado el consentimiento informado se les invitó a participar

voluntariamente en la actividad de profundización, indicándoles que debían firmar la carta de asentimiento. Dado que algunos estudiantes declinaron la invitación y otros se encontraban ausentes, los grupos estuvieron compuestos por siete y nueve estudiantes.

Del análisis de los grupos focales con estudiantes para el indicador “se ha reducido el ausentismo escolar”, se construyeron subcategorías, las que quedaron expresadas manteniendo el lenguaje usado por los participantes. Dichas subcategorías posteriormente fueron agrupadas de acuerdo a los elementos categoriales que las distinguían, elaborándose tres categorías principales: i) No me gusta venir al colegio ii) Me gusta venir al colegio y; iii) Lo que me gustaría que cambiara para venir más al colegio.

Así, la categoría “No me gusta venir al colegio”, fue el resultado de la agrupación de las subcategorías discursivas que permiten explicar las razones por las que los estudiantes no desean asistir a clases, mientras que para las categorías “Me gusta venir al colegio” y “Lo que me gustaría que cambiara para venir al colegio”, las subcategorías describen las razones que, desde el discurso de los estudiantes, permiten explicar sus motivaciones por asistir a clases o que consideran aumentarían su motivación para asistir, respectivamente. Como se puede observar en la red conceptual (figura 6.1), es posible asociar las razones por las que los estudiantes no quieren asistir a clases, con razones para explicar por qué los estudiantes sí desean asistir a clases.

Figura 6.1. Red conceptual para el indicador “Se ha reducido el ausentismo escolar”. Resultados de estudiantes.



A continuación se presentan las descripciones de las subcategorías.

- Falto a clases porque acá en el colegio uno se aburre.

Se relaciona con el grado de satisfacción con el tipo de actividades que se implementan en las asignaturas, así como las estrategias de enseñanza que utiliza el profesor, las que pueden actuar como un factor de resistencia o rechazo a asistir a la escuela, tal como se aprecia en las siguientes citas respecto de respuestas que entregan los estudiantes ante la consulta ¿por qué faltan a clases?:

*Entrevistador: ¿y por qué otra cosa faltan al colegio?*

*E4: Porque acá en el colegio uno se aburre. Depende de la asignatura si*

*E1: Porque algunos son más divertidos que otros*

(Estudiantes, 7° básico)

O como mencionan los estudiantes de 8° básico:

*E1: En cambio, hay profesores que llegan, escriben en la pizarra, se sientan, y esa es la clase.*

*E5: Y empiezan con el celular, como el tío de Matemáticas.*

*E4: Puro escribir, nos hacen puro escribir en la pizarra.*

*E2: Sí, o si no, nos hacen tareas en el libro, y ellos se quedan sentados.*

(Estudiantes, 8° básico)

- Falto a clases solo en algunas asignaturas.

Esta subcategoría se asocia con la utilización del ausentismo como estrategia de los estudiantes para evitar determinadas asignaturas. A este respecto, ante la consulta ¿hay clases a las que faltan más?, los estudiantes de 7° afirman:

*E1: Yo ahí sin mentir, hay una... algunas materias que no, prefiero no entrar a la sala y me quedo afuera. Sociedad por ejemplo, Música.*

*E3: Matemáticas.*

*E1: Matemáticas. Es que Música es súper fome la materia, siempre nos hacen escribir una canción y después cantarla. Y el profe se sienta, pesca el celular, empieza a chatear*

(Estudiantes, 8° básico)

Asimismo, los estudiantes de 8° básico sostienen:

*E4: A mí por ejemplo no me gusta estar en Historia*

*E5: A mí tampoco*

*E4: Yo trato de llegar tarde a Historia*

*E5: Antes que empiece la clase nos vamos, porque toca a la primera hora*

*E4: A veces yo llego como a las 9 y media*

*E1: Cuando está terminando, cuando falta como media hora*

(Estudiantes, 7° básico)

- No me gusta venir al colegio porque el profesor nos maltrata.

Esta subcategoría apunta a que una de las razones por las cuales los estudiantes no asisten a clases es el tipo de trato personal que mantienen los profesores, cuando éste es hostil, inestable, o de manifiesto maltrato verbal. A este respecto, los estudiantes manifiestan:

*Entrevistador: Ustedes me decían que había profesores con los que no querían entrar a clases.*

*E5: El profesor de Matemáticas se hace el lindo.*

*E2: Nos mira el trasero.*

*E3: Viejo asqueroso.*

*E5: Y habla todo en doble sentido, tío.*

*E2: Y un día estaba llorando, estaba llorando allá abajo con la Camila y me dijo, “¿te salió el test positivo?”, y yo le dije, yo le dije “no” y me dijo “y si es mío no importa”.*

*E5: O nos dice “tú mamá, tú abuela”, cosas así.*

*E1: Que concha tú mamá, que concha tú papá, que concha tú abuela, todo eso. A un compañero le dijo que le iba a pegar...*

*E5: la otra vez dijo “deberías estar estudiando en vez de andar agarrándote los cocos” dijo.*

*E1: Cuando nos toca con ese profesor dan ganas de quedarse afuera.*

(Estudiantes, 8° básico)

*Entrevistador: ¿y con esa profesora no se llevan o se no se sienten bien?*

*E2: Mire, la profesora sufre de Alzheimer y bipolaridad, entonces, a nosotros nos da rabia porque es bipolar. Un día viene así entera bacán, y otro día entera lunática.*

*E3: Te hace cariño y después “¡vaya a sentarse!”.*

(Estudiantes, 8° básico)

*P1: Porque la profesora es muy pesá’*

*P3: Repite todo, todo el rato*

*P2: Y aparte no me gusta cómo habla, es como, nos trata de guaguas*

*P1: La tía Adriana es súper rara, anda feliz y después anda enojá’. Primero dice hola niños, nos abraza y después nos reta a todos, después chao.*

*P4: Una vez se enojó y después dijo oh que se ven bonitos*

(Estudiantes, 7° básico)

En contraposición a esta subcategoría, los estudiantes se mostrarían más atraídos a asistir cuando el profesor construye relaciones que son percibidas como cercanas y cordiales con ellos, como se manifiesta en las siguientes citas:

*Entrevistador: ¿Y hay clases donde vayan más contentos?*

*E4: Naturaleza y Lenguaje, es pulenta esa profe.*

*E1: No, es que la profesora no llega así gritando y siempre nos habla y no... siempre nos saluda y después dice “ya, saquen el cuaderno”, nos empieza a hablar y después empieza a escribir. En cambio, hay profesores que llegan, escriben en la pizarra, se sientan, y esa es la clase.*

*E3: Sí, la tía Tirsa es más bacán.*

*E1: Sí, nos prepara, mire, durante el año nos preparó en hartas cosas diferentes pa' Lenguaje y Naturaleza.*

*E1: Power, en Ciencias nos hacía experimentos, cosas así.*

(Estudiantes, 8° básico)

Consistentemente, los estudiantes perciben que su asistencia aumentaría si las relaciones con los profesores mejoraran, tal como se expresa en la siguiente cita:

*Entrevistador: ¿Cómo tendría que ser un profesor para que ustedes quisieran venir más a clases?*

*E1: Simpático...la idea es que todos los estudiantes tengan una buena relación con los profesores po', porque así todos van a clases más, aprenden más.*

(Estudiante, 7° básico)

- No me gusta venir al colegio porque al profesor no le importamos.

Esta subcategoría se asocia con el interés que perciben los estudiantes hacia ellos por parte de los profesores, siendo un factor de atracción hacia la escuela cuando un adulto demuestra preocupación por ellos, y de rechazo, cuando el adulto es indiferente.

*Entrevistador: ustedes dicen que les gustaría que los profesores fueran más jóvenes ¿por qué?*

*E1: Porque tendría más paciencia con nosotros igual al explicarnos.*

*E4: Más encima los más jóvenes tienen otros métodos para explicar, porque ya los que son más grandes como que ya si no entendiste no entendiste y se van. Pero lo más jóvenes no, quieren que aprendas, quieren todo eso.*

(Estudiantes, 7° básico)

*Entrevistador: si un Estudiante dice, "no, yo no quiero seguir estudiando, yo quiero sacar el octavo".*

*E1: Hay inspectoras que dicen que tienen que estudiar.*

*E4: Para ser alguien en la vida.*

*Entrevistador: y los otros profesores, ¿qué es lo que les dicen?*

*E1: Nada. Escriben en la pizarra y se sientan. Nos dicen "es problema de ustedes", nada más.*

*E2: En cambio la tía Tirsa nos habla de que tenemos que ser alguien en la vida, que tienen que salir adelante, y la tía Aurora igual, nos dice las mismas cosas.*

*Entrevistador: ¿Y para ustedes es importante que les hablen de esa forma?*

*Todos: Sí.*

(Estudiantes, 8° básico)

- No me gusta venir al colegio porque el profesor no me explica bien.

Se refiere a la satisfacción de los estudiantes respecto del papel de mediador en el aprendizaje que desempeñan los profesores. A este respecto, los estudiantes manifiestan rechazo e incomodidad ante profesores que no ajustan las ayudas pedagógicas a las demandas de los estudiantes o que no promueven la construcción de significados, tal como lo plantean las siguientes citas:

*E1: Más encima usted le pregunta, “te expliqué que era esto, esto y esto”. Y no explican nada más, y ni siquiera entiendo, porque dicen “esto pa’ acá, esto pa’ allá, y es así”.*

*E2: O les preguntas algo y te explican otra cosa.*

*E3: Al de Matemáticas le preguntas sobre una potencia y te explica la división.*

(Estudiantes, 8° básico)

*E1: A veces el profe de matemática está explicando algo y no lo explica bien y se equivoca entonces uno no entiende nada po’*

(Estudiante, 7° básico)

En contraposición los estudiantes se mostrarían más atraídos a asistir a la escuela cuando se relaciona con profesores que sí tienen prácticas que facilitan la comprensión y el aprendizaje.

*Entrevistador: ¿Y qué significa que les explique bien, que si ustedes no entienden busca otra forma de explicarles?*

*Todos: Sí.*

*E5: Una mucho más fácil para entender.*

*E2: Nos pasa guías, nos hace cosas en el,.. nos muestra el power point y así entendimos mejor.*

(Estudiantes, 8° básico)

*Entrevistador: ¿Es decir, para que ustedes se porten bien es importante cómo se relaciona el profesor con ustedes)*

*E1: Sí, porque hay en algunos profesores que nos explican bien, que ni siquiera necesitamos que nos sigan explicando, que entendimos todo de una.*

(Estudiante, 8° básico)

Consistentemente, los estudiantes sostienen que su asistencia mejoraría si los profesores aseguraran que los estudiantes han comprendido lo que se les enseña, variando las estrategias cuando sea necesario.

*E1: que nos hagan entender bien las cosas que ellos nos enseñan po', que podamos preguntar y que ellos respondan a lo que nosotros preguntamos. Y que nos sepan responder, porque a veces tampoco entendimos lo que nos responden. Que nos puedan explicar una y otra vez, y que no se aburran de explicarnos, que nos expliquen hasta cuando entendamos, si es necesario cincuenta veces nos expliquen lo mismo.*

(Estudiante, 8° básico)

- No me gusta venir al colegio porque los profesores y directivos no nos escuchan.

Esta categoría se refiere a la posibilidad de tener oportunidades donde expresar lo que les pasa en sus contextos educativos. Así, los estudiantes se manifiestan desconformes con la escuela cuando esta no promueve dichos espacios, tal como se aprecia en las siguientes citas:

*E1: Uno no puede conversar con mi profe jefe porque te va a decir no*

*E5: Se supone que en desarrollo personal es para hablar, pero el profesor en vez de hablar con todo el curso se va.*

(Estudiantes, 7° básico)

*Entrevistador: Y ustedes, ¿esto que les pasa con ese profesor no lo pueden conversar con nadie?)*

*Todos: No.*

*E5: Es que no nos creen, tío.*

*E1: No nos creen nada.*

*E3: El profesor dice que no, que es mentira.*

*Entrevistador: Y si van donde la directora no les creen dicen ustedes*

*Todos: No.*

*E2: No, no nos creen. Es que adonde somos desordenados no nos creen los profes.*

(Estudiantes, 8° básico)

Consistentemente, los estudiantes perciben que su asistencia mejoraría si fuesen escuchados y validados por profesores y directivos.

*Entrevistador: ¿Cómo tendría que ser el profesor para que ustedes quisieran venir más a clases?)*

*E1: Simpático*

*P5: Que nos entienda*

*P3: Que te explique bien*

*P4: Que nos escuche*

(Estudiantes, 8° básico)

- Me gustaría venir al colegio si los profesores fueran más jóvenes

Esta subcategoría se asocia con las subcategorías “falto a clases porque acá en el colegio uno se aburre”, “no me gusta venir al colegio porque el profesor nos trata mal, no me gusta venir al colegio porque al profesor no le importamos” y “no me gusta venir al colegio porque el profesor no me explica bien”. Esta asociación se apoya en las afirmaciones de los estudiantes acerca que la presencia de condiciones que promueven el ausentismo, se relacionarían con la edad de los profesores, tal como lo representan las siguientes citas:

*Entrevistador: ¿Y qué tendría que hacer el colegio para que no falte tanta gente a clases?*

*E5: Que hayan profesores más simpáticos, más jóvenes*

*E4: Que los profesores sean más jóvenes*

*Entrevistador: ¿Por qué la juventud tiene que ver?*

*E1: Porque los jóvenes, es que los viejitos ya se van a morir po’*

*E4: Son más amargados*

*E1: Son como más fomes, los jóvenes son más activos, son, te pueden entender más*

(Estudiantes, 7° básico)

*Entrevistador ¿y por qué el profesor más joven podría ser mejor profesor?*

*E1: Porque tendría más paciencia con nosotros igual al explicarnos.*

*Entrevistador: ¿Sí? O sea, ustedes creen que la Profesora de más edad tiene menos paciencia.*

*E1: Sí.*

*E2: Sí, por el stress de tantos años trabajando?*

*E1: Y ni siquiera explican más las profesoras que son así de mayor edad.*

*E4: Más encima los más joven tienen otros métodos para explicar, porque ya los que son más grandes como que ya si no entendiste no entendiste y se van. Pero lo más jóvenes no, quieren que aprendan, quieren todo eso.*

*E1: Son como más fomes, los jóvenes son más activos, son, te pueden entender más*

(Estudiantes, 8° básico)

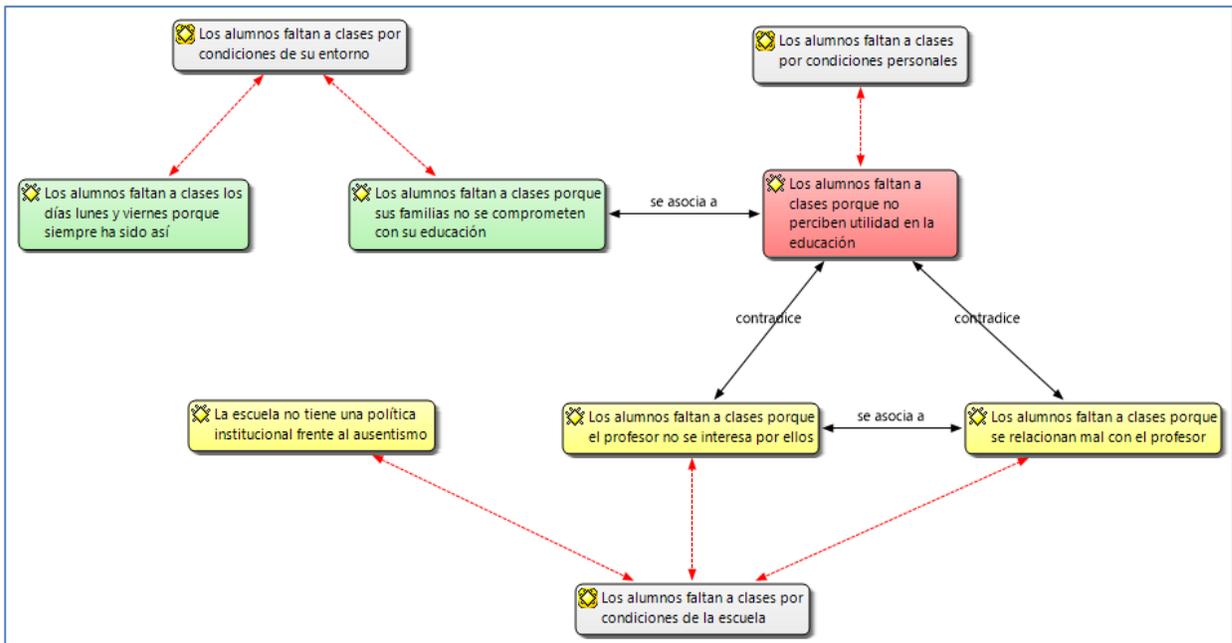
### **6.3.7. Profundización en los Indicadores del Índice de Inclusión con docentes del establecimiento**

Se realizó la jornada de profundización con la presencia de 17 profesores del establecimiento, para lo cual se asignó un espacio durante una reunión del equipo de profesores. Inicialmente el amigo crítico planteó que la convocatoria incluyese a todo personal del establecimiento, no obstante, el directivo informó que era imposible dado que el personal no docente debía atender a sus funciones en el establecimiento. Asimismo, se solicitó que el encuentro tuviese una extensión de al menos 90 minutos, ante lo que el directivo respondió que no contaban ese espacio de tiempo ya que tenían muchos temas que tratar, y que por ese motivo a lo sumo se podría asignar 45 minutos para los efectos de profundizar en la comprensión del indicador. Finalmente, el encuentro duró 40 minutos dado que parte de los docentes llegaron tarde. Cabe señalar que el directivo se ausentó del encuentro y no hubo ningún miembro del equipo directivo presente.

A partir del análisis del grupo focal con profesores para el indicador “se ha reducido el ausentismo escolar”, se construyeron subcategorías, las que quedaron expresadas

manteniendo el lenguaje usado por los participantes. Dichas subcategorías posteriormente fueron agrupadas de acuerdo a los elementos categoriales que las distinguían, elaborándose tres categorías principales: i) Los estudiantes faltan a clases por condiciones de su entorno, ii) Los estudiantes faltan a clases por condiciones personales y; iii) Los estudiantes faltan a clases por condiciones de la escuela. Cada categoría muestra la localización de las causas del ausentismo de acuerdo a los profesores, ubicándolas en el entorno sociocultural y familiar de los estudiantes, en factores individuales y en condiciones de la escuela respectivamente. Las relaciones entre categorías y subcategorías están representadas en la figura 6.2.

*Figura 6.2. Red conceptual para el indicador “Se ha reducido el ausentismo escolar”. Resultados de profesores.*



A continuación se presentan las descripciones de las subcategorías que componen cada categoría.

Categoría: Los estudiantes faltan a clases por condiciones de su entorno

- Los estudiantes faltan a clases los días lunes y viernes porque siempre ha sido así.

Esta subcategoría se construyó con las respuestas que dan los profesores para explicar que el ausentismo los días lunes y viernes se asociaría a un hábito sociocultural común a las escuelas municipales, tal como se manifiesta en las siguientes citas:

*P6: Pero también hemos visto que durante años, sobre todo en los octavos, los días viernes independiente de la asignatura, porque durante años, independiente de lo que toque, ellos no vienen.*

*P7: Pero yo creo que es como cultural, ¿no?*

*P6: Claro... porque a lo mejor este año les tocó, ¿qué se yo? Lenguaje, Matemática y lo que sea, el año pasado les tocaba otra cosa, pero era viernes, era viernes y no venían.*

*P1: Y los días viernes y los días lunes, eso siempre, siempre ha sido.*

*P8: En todos los municipales es así.*

*P1: En todos lados es así, el día viernes y el día lunes.*

*P8: Por eso no se aplica el SIMCE el día lunes*

(Profesores)

- Los estudiantes faltan a clases porque sus familias no se comprometen con su educación.

Esta subcategoría agrupa a las respuestas que dan los profesores atribuyendo como un factor del ausentismo a la baja prioridad que reviste para ellas la educación de sus hijos, por lo que no les incentivan a asistir a clases. A este respecto los profesores afirman:

*P2: Es un poco difícil separar porque de alguna manera las familias a veces no le dan como la importancia real a la asistencia a clases, entonces es un trabajo que yo siento que hay que hacer como en conjunto. Igual uno a los niños por ejemplo del primer ciclo siempre le estoy diciendo “acuéstense temprano para que mañana no tengan sueño”. “Y lleguen a la hora y todo”, entonces...*

*P1: Claro, como que no hay un compromiso, la familia no tiene un compromiso con la educación.*

*P6: nos dimos cuenta en un caso en particular de un niño que faltaba mucho, mucho, mucho y fue una explicación de un problema médico que tenía el niño y está constatado con exámenes y un montón de cosas, un problema físico, médico importante, pero también constatamos que la mamá abusaba un poco de ese tema, porque al niño le dan ciertos periodos de licencia y la mamá sobre extendía el tema.*

*P1: Sabes que aquí yo creo que habría que separar los niños más pequeños que dependen exclusivamente de las mamás para que los traigan y los más grandes, entonces son, se me ocurre que serían categorías diferentes. Yo te podría hablar de que porqué pienso yo de que mis niños que son pequeños, que depende de la mamá de que los levante, que los despierte para que puedan venir, que vengan a clases.*

(Profesores)

Categoría: Los estudiantes faltan a clases por condiciones personales

Esta categoría agrupa las respuestas de los profesores que atribuyen el ausentismo a condiciones del Estudiante, especialmente en cuanto a factores motivacionales.

- Los estudiantes faltan a clases porque no perciben utilidad en la educación.

Esta subcategoría agrupa las explicaciones que, desde el discurso de los profesores, atribuyen el ausentismo a una desvaloración de la educación por parte de los estudiantes, especialmente referidas al logro de metas socioeconómicas.

En este sentido, los profesores afirman:

*P3: Yo creo que en el caso de los niños grandes el niño no viene porque no se siente motivado a venir a clases, para él no es importante estudiar, asistir.*

*P4: Pero también hoy día la sociedad, a los chiquillos en séptimo y octavo, le ofrece alternativas que son mucho más fáciles. Por ejemplo, un Estudiante de mi curso decía “profesor, ¿para qué voy a estudiar?” O le comentaba a alguien, no me acuerdo, pero “¿para qué vamos a estudiar cuando, no cierto, con el narcotráfico gana más plata?”. Entonces, no hay incentivo a estudiar, porque además si estudio y salgo de cuarto medio, los chiquillos tienen claro que les van a pagar el mínimo, que te van a explotar....ganando un sueldo mínimo de ciento ochenta, doscientos mil pesos que no alcanza para nada y eso muchos chiquillos lo manejan, por lo tanto, dicen que entre estudiar, ir al colegio que me da lo mismo o a lo mejor meterme a narco, en una semana puedo ganar quinientos mil pesos, ochocientos mil pesos en una semana o en un día...en ese sentido para muchos chiquillos no es atractiva la educación.*

(Profesores)

Categoría: Los estudiantes faltan a clases por condiciones de la escuela.

- La escuela no tiene una política institucional frente al ausentismo.

Esta subcategoría se asocia con la inexistencia de una política institucional y procedimientos claros de respuesta ante el ausentismo de los estudiantes, tal como se refleja en las siguientes citas:

*Entrevistador: ...entonces nos lleva a cuestionarnos como escuela ¿lo estamos haciéndolo bien para poder modificar el ausentismo?*

*P4: No.*

*P8: Tú te das cuenta que la mayoría de los indicadores que se dan para, los indicadores más bajos en la pauta que ustedes entregaron tiene que ver con un trabajo que no se hace en comunidad, son amplios, no son específicos, no es que decir ya, el profesor tanto... es transversal, por lo tanto hay un tema de comunidad. Y el hecho de que los niños tengan una alta inasistencia tiene que ver justamente que la comunidad en sí no tiene una política para... una política en el sentido de poder, ¿qué hacemos cuando un niño falta? Llamamos por teléfono, hacemos una visita, llamamos al apoderado, ¿qué hacemos? Eso no se da, por lo tanto hay niños que faltan por un periodo largo y nadie sabe por qué falta.*

*Entrevistador: ¿Y cuál es ese sistema de registro que tienen?*

*P4: Puede ser la hoja de vida.*

*P1: El libro de clases.*

*P2: Están las inasistencias claramente marcadas en el libro, entonces si yo veo que un día el estudiante no viene puede estar enfermo, segundo no, tuvo un problema, segundo día que no asistió algo pasa. Tercer día no, está enfermo. Yo personalmente llamo a la casa. “¿Qué pasó con el niño?”*

*Entrevistador: Ya, ¿pero es un sistema criterial? O sea, queda a criterio de cada...*

*P2: De cada profesor.*

*P3: Decisión personal, claro.*

(Profesores)

- Los estudiantes faltan a clases porque el profesor no se interesa por ellos.

En esta subcategoría, los docentes atribuyen como un factor del ausentismo a la preocupación e interés que demuestra el profesor hacia sus estudiantes, considerándolo como un elemento motivacional, tal como se recoge en las siguientes citas:

*Entrevistador: ¿Hay otro factor que podría estar explicando el ausentismo?*

*P1: Que no se sienten acogidos por los profesores.*

*P8: Podríamos motivar a los chiquillos de una forma distinta. Porque el cabro se da cuenta, el chiquillo se da cuenta, el estudiante cuando uno está motivado le interesa, si por parte del profesor no le interesa que el estudiante esté o no esté y es por más, algunos dicen “quédate en la casa mejor”, entonces difícil. Y especialmente los niños de séptimo y octavo que están en una etapa donde son volátiles con su personalidad, con lo que quieren, con lo que no quieren, por lo tanto no hay, y tampoco tienen un esfuerzo, entre menos esfuerzo realiza el estudiante para él es mejor, el profesor que menos le exige es mejor.*

(Profesores)

En este apartado se ha descrito el camino seguido en la escuela durante el proceso autoevaluativo guiado por el índice de inclusión. Empezar esa ruta implicó lograr acuerdos acerca de hacia dónde queríamos ir y para qué queríamos ir allá. Asimismo, involucró invitar a la comunidad educativa a marchar en conjunto y explorar en qué condiciones estaba la escuela para avanzar en la ruta. En ese recorrido, nos encontramos en algunos momentos con dificultades en el camino que entorpecían avanzar, mientras que en otros momentos, tanto los caminantes como la vía ayudaron a que el paso fuese ligero.

A continuación, se presenta el análisis de las condiciones que surgieron durante el trabajo con el índice de inclusión, a la luz de sus efectos como recursos o barreras al desarrollo del proceso.

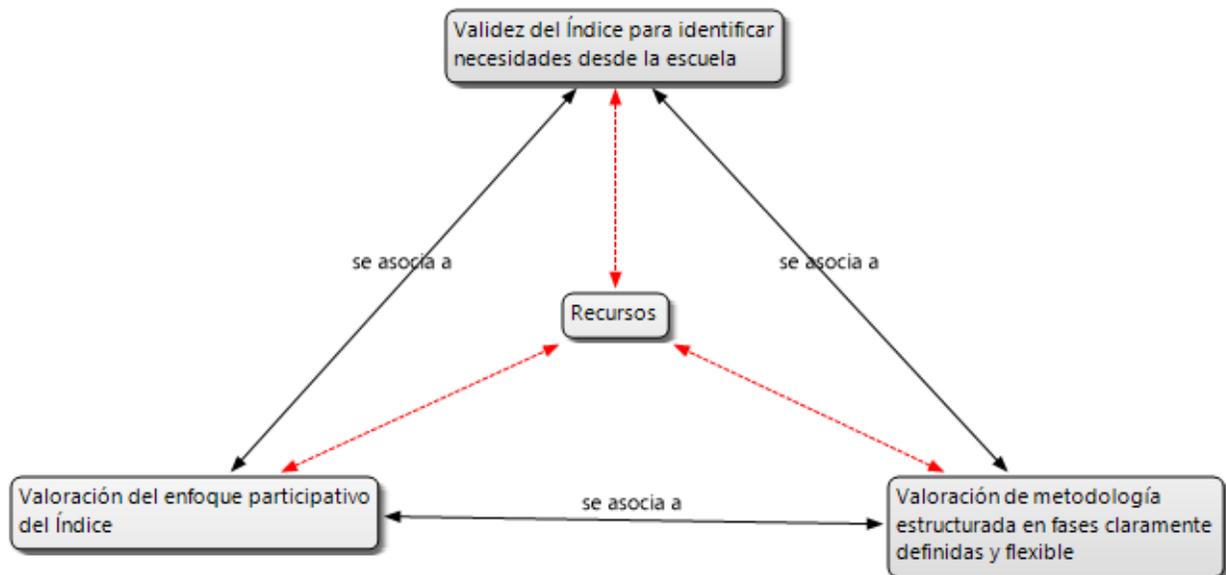
#### **6.4. Barreras y Recursos frente al proceso autoevaluativo guiado por el Índice de Inclusión.**

En el presente apartado se abordará el análisis de los factores y procesos que facilitan y dificultan la autoevaluación orientada al desarrollo de una escuela más inclusiva. Estos factores surgen de las propias valoraciones de los actores que participaron en el proceso.

##### **6.4.1. Recursos que facilitan el proceso de autoevaluación guiado por el Índice de Inclusión.**

Las valoraciones positivas que hicieron los participantes acerca de aspectos durante el trabajo con el índice de inclusión, fueron comprendidas como fortalezas para el proceso autoevaluativo de la escuela. Tales valoraciones fueron agrupadas de acuerdo a sus factores comunes y organizadas en una red conceptual, con la finalidad de apoyar la representación de sus relaciones (figura 6.3).

Figura 6.3. Red conceptual para los recursos que facilitan el proceso de trabajo con el Índice.



a. Validez del índice para identificar las necesidades de la escuela.

Los participantes valoraron positivamente el proceso de trabajo con el índice como una herramienta que efectivamente detecta necesidades de desarrollo en la escuela, sosteniendo que los resultados del proceso de trabajo con el Índice de Inclusión coincidían con resultados de otros programas e iniciativas que se implementaban en el establecimiento y que planteaban el análisis de variables institucionales para favorecer procesos de mejora.

De esta forma, los participantes consideraron que iniciar un proceso autoevaluativo orientado a la inclusión, usando como guía la ruta propuesta por el Índice de inclusión, era una estrategia que efectivamente desarrollaba lo que proponía desarrollar, como se aprecia a continuación:

*Entrevistador: Entonces la información que ha generado el Índice es valorada como insumo.*

*O: Sí.*

*Entrevistador: Y al contrastar ese insumo que ustedes recibieron con otros insumos que han recibido de instancias similares este año, ¿todos los insumos han sido eficaces para la escuela o hay algunos que no han sido eficaces?*

*O: No, en este caso los que hemos recibido sí. Y ahora lo importante es que los insumos que hemos recibido desde esta instancia eh, al empezar a mirar y a cruzar son consistentes. Ahí es donde uno se da cuenta la consistencia de los instrumentos. Porque decir, claro, si esto se midió con tales características y este fue el resultado que arrojó una tendencia. Y te fijas que hay otro programa que la característica es distinta, pero la tendencia es la misma, es porque el insumo de los distintos programas son válidos. Y en eso ha sido bueno, porque si bien es cierto, algunos aportan con cierto énfasis en ciertos ámbitos, el otro refuerza y también aporta a otros, y eso ha sido lo interesante, que se suman, no se restan. No me he encontrado yo con que el insumo que hay con respecto a los distintos programas o acciones realizadas en la escuela haya un choque o contradicción. No las hay, al contrario, hay consistencia.*

(Orientador)

b. Valoración del enfoque participativo del Índice.

Las opiniones de los participantes tendieron a destacar positivamente la capacidad del índice para propiciar el cruce de distintas miradas sobre una misma situación, dado que convocaba a múltiples miembros de la comunidad educativa para la organización y desarrollo del proceso. Según manifiestan los participantes, en la escuela tradicionalmente hay pocos espacios de participación en procesos de mejora. De esta forma, el enfoque participativo del índice fue considerado como una característica que facilita y enriquece el análisis de la escuela, como se refleja en las siguientes citas:

*Entrevistador: ¿cómo vivenciaste la experiencia de participar junto a otros estamentos que no son con los que tú trabajas cotidianamente?*

*P2: Es que es bueno, porque así nos ayuda a fortalecernos como escuela, en el sentido que de repente no sabemos los errores que estamos cometiendo. Es hacer una visión tercera...es fácil de entender en qué nos estamos equivocando, y uno ya no lo ve como una crítica en el sentido que “oye, tú estás mal”. ¡No!, como escuela nosotros estamos mal, tenemos que mejorar esto juntos.*

(Profesor Segundo ciclo)

*Entrevistador: En las reuniones con el equipo ¿te sentiste escuchada?*

*Estudiante: Sí.*

*Entrevistador: ¿Y fueron tomadas en cuenta tus opiniones?*

*Estudiante: Sí, se notó que tomamos en cuenta todo, todas las personas que hablamos ahí, eh, entre todos nos tomamos la palabra.*

(Estudiante 8° básico)

*Entrevistador: en el trabajo con representantes de distintos niveles de la escuela, de parte de los compañeros del equipo, que no eran colegas docentes, ¿hubo algo que te llamara la atención?*

*P2: No, yo siento en parte como que ellos se desahogaron, porque de repente planteaban inquietudes que ante otras instancias ellos no las plantean... ellos planteaban necesidades, porque de repente uno se enfoca solamente en los problemas dentro de la sala de clases, cuando no solamente los problemas ocurren en la sala, también ocurren en el patio o a la salida. Cosa que nosotros ahí ya no tenemos mayor visión de eso. Los paradocentes, ellos están normalmente en la puerta o en el patio, ellos se dan cuenta claramente cuáles son las problemáticas que ocurren en el patio, en el diario vivir, como se dice. Y ellos plantearon cosas que nosotros en parte desconocíamos, que sí pasaban.*

(Profesor Segundo ciclo)

c. Valoración de la estructura y metodología de trabajo con el índice

Los participantes tendieron a valorar positivamente al índice de inclusión como herramienta de guía para el proceso evaluativo de la escuela. Estas valoraciones apuntaron a que favorecía el proceso reflexivo, dado que presentaba una organización clara y fácil de comprender en cuanto a los objetivos y etapas a seguir, además de ofrecer una metodología flexible que se podía adecuar a las realidades, contextos y condiciones de la escuela, como se recoge a continuación:

*Entrevistador: Y en el caso del proceso auto evaluativo, ¿se dieron estos baches en el camino [como en otras iniciativas implementadas] o fue un poco más expedito?*

*O: No, fue más expedito, porque ya no requería tanta cosa. Además que fue más rápido, el tiempo a ocupar era breve, más focalizado, en cierta cantidad de estudiantes, entonces es como más fácil moverlo...lo que pasa es que una de las facilidades que tuvimos es tener súper claro cuál eran los pasos, es decir, paso uno, paso dos, paso tres, entrevistas, o sea, no te fuiste encontrando con cosas.*

(Orientador)

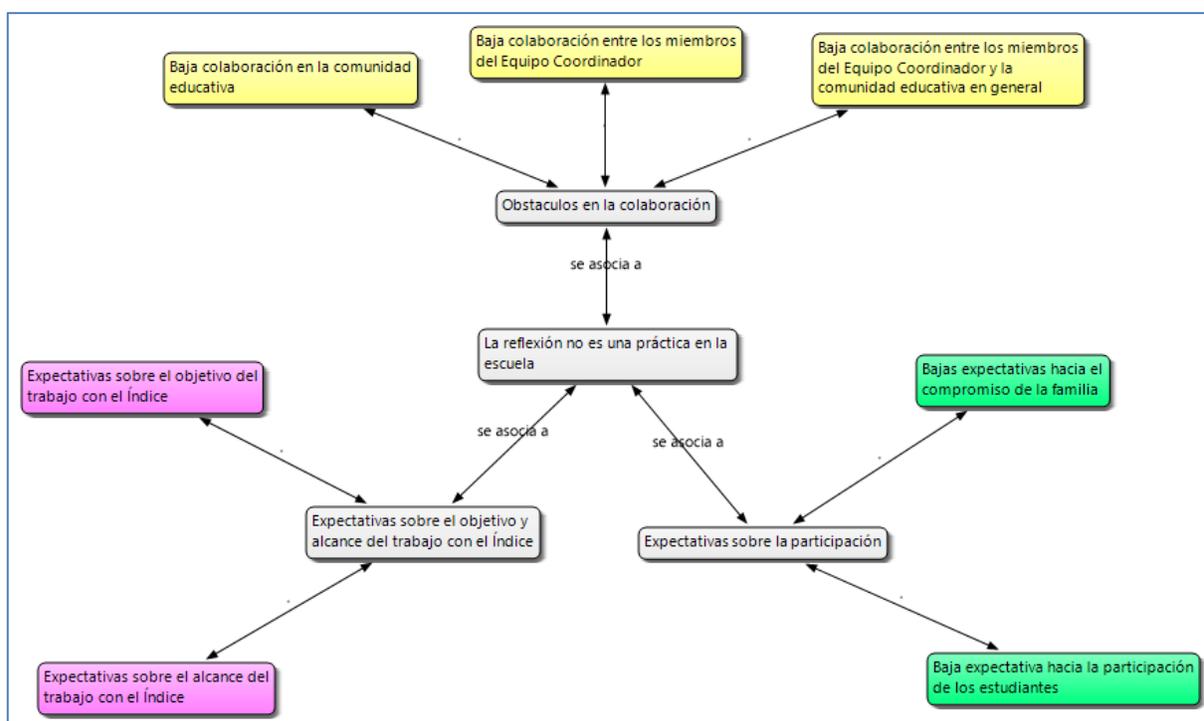
En suma, la utilización del índice fue valorada positivamente dadas sus características, donde se destacan aspectos metodológicos y conceptuales, así como el reconocimiento de su validez como herramienta guía del proceso de indagación reflexiva para avanzar hacia una escuela más inclusiva.

A continuación se presentan las barreras al proceso, las que fueron identificadas por los propios participantes en el equipo coordinador. Junto a las declaraciones de los participantes, se integraron en la detección de barreras las notas de campo del investigador que actuó como amigo crítico.

#### **6.4.2. Barreras al proceso de autoevaluación guiado por el Índice de Inclusión.**

Para las barreras se generaron cuatro categorías centrales: “obstáculos en la colaboración”, “expectativas sobre el objetivo y alcance del trabajo con el Índice”, “expectativas sobre la participación” y, “la reflexión no es una práctica en la escuela”. Las categorías y subcategorías fueron organizadas en una red conceptual representando sus relaciones (figura 6.4).

Figura 6.4. Red conceptual para las barreras al proceso de trabajo con el Índice



- Obstáculos en la Colaboración.

La primera categoría Obstáculos en la Colaboración, agrupó las expresiones de los participantes referidas a bajos niveles de colaboración entre distintos estamentos de la escuela, como un factor que entorpeció el desarrollo del proceso. La baja colaboración se manifestó principalmente entre los miembros del equipo coordinador, entre estos y la Comunidad Educativa (docentes, alumnos, personal de la escuela, familias), así como entre los distintos miembros de la comunidad en general.

a. Baja colaboración entre los miembros del equipo coordinador.

Los miembros del equipo coordinador en general, no retomaban en sus interacciones cotidianas los temas tratados en las reuniones de trabajo con el índice. Asimismo, las reflexiones surgidas dentro del equipo, parecieron no permear las relaciones entre los

miembros de distintos estamentos, para conectar lo discutido con otras instancias de encuentro fuera del espacio del equipo coordinador. Esos bajos niveles de colaboración entre los participantes, se reflejan en las siguientes citas:

*Entrevistador: Después de las reuniones, los miembros del equipo ¿seguían manteniendo algún tipo de contactos, espacios para reflexionar sobre lo que se hablaba en la reunión?*

*P2: Espacios no, pero sí de repente de pasillo, como se dice, conversa de pasillo, pero no era un espacio formal.*

(Profesor Segundo ciclo)

*Entrevistador: ¿Y después de las reuniones se volvían a juntar ustedes o no?*

*Estudiante: No, no. Pero, me avisaban cuando había otra reunión.*

(Estudiante 8° básico)

*Entrevistador: Sobre los avances del proceso de ustedes, ¿tú estuviste informada que se entregaron resultados también de los cuestionarios de que se le entregó a la escuela?*

*Estudiante: Sí, eso sí.*

*Entrevistador: ¿Quién te contó?*

*Estudiante: El Orientador.*

*Entrevistador: ¿y les mostró los resultados? ¿Te comentó los resultados o sólo te contó?*

*Estudiante: No, me contó no más, pero no, no me los mostró, nada.*

(Estudiante 8° básico)

- b. Baja colaboración entre los miembros del equipo coordinador y la comunidad educativa en general.

La misma dinámica de baja colaboración entre los miembros del equipo coordinador, se daba entre estos y el resto de la comunidad educativa, la que en gran medida se mantenía no

solo ajena al proceso de trabajo con el Índice, si no también ignorante de la información generada durante el desarrollo del mismo.

Esta condición se presentó entre el intercambio de los miembros del equipo coordinador y los propios estamentos que representaban, donde los estudiantes no transmitían el desarrollo del proceso a sus compañeros, así como los profesores tampoco lo hicieron con sus colegas. Por otra parte, no se logró generar la comunicación de las reflexiones e inquietudes desde miembros del equipo hacia otros sectores de la comunidad. Por ejemplo, los docentes del equipo no compartían lo desarrollado en el trabajo con el índice a los estudiantes, ni tampoco el directivo lo hacía con funcionarios del establecimiento, tal como se aprecia en las siguientes citas:

*Entrevistador: La información que íbamos generando en el equipo coordinador ¿le llegaba al resto de los colegas?*

*P2: A los estudiantes sí se les llevaba, porque nosotros les planteamos, por lo menos en mi jefatura, yo les planteaba lo que estábamos desarrollando, los estudiantes de los cursos involucrados también le planteaban a sus compañeros, de qué se conversaba. Pero, entre colegas, solamente con el equipo que uno mantiene como relaciones más cercanas... de repente no se dan las instancias como plantear lo que se está desarrollando.*

(Profesor Segundo ciclo)

*Entrevistador: ¿Y los demás profesores saben que tú estás participando en el equipo coordinador?*

*Estudiante: No, no sé, no sabría contestarle, porque no tengo ni la menor idea.*

*Entrevistador: ¿nadie tampoco ha comentado nada?*

*Estudiante: No.*

(Estudiante 8° básico)

c. Baja colaboración en la comunidad educativa.

La tendencia a la baja colaboración descrita entre miembros del equipo coordinador, y entre estos y el resto de la comunidad educativa, se mantuvo al explorar la colaboración entre los miembros de la comunidad en general, donde el intercambio de información entre los distintos estamentos (docentes, alumnos, personal de la escuela), es bajo. A su vez, la formulación de preguntas y generación de procesos reflexivos para la mejora de la escuela, pareciera no traspasarse desde los docentes y personal de la escuela hacia los alumnos, de manera que estos últimos se mantienen ajenos al desarrollo de dichos procesos, tal como se aprecia a continuación:

*Entrevistador: Hubo una presentación de resultados ¿Alguna vez los profesores les comentaron a ustedes o les hicieron preguntas sobre esto?*

*Estudiante: No.*

*Entrevistador: ¿No? ¿Ustedes supieron que se había hecho esta devolución?*

*Estudiante: No, no teníamos ni la menor idea. Solamente nos dicen “ya, mira, hablamos en Consejo de Profesores de todos los que se portaron mal”, cosas así. Nos dicen puras cosas negativas.*

*Entrevistador: ¿Y no les hicieron preguntas sobre qué les hace más fácil aprender, qué les hace más difícil aprender?*

*Estudiante: No, nada.*

*Entrevistador: ¿sobre cómo se sienten en la escuela tampoco?*

*Estudiante: Mmm, No.*

(Estudiante 8° básico)

*Entrevistador: hubo algunos resultados preliminares, ¿te acuerdas?,*

*P1: Los que diste tú.*

*Entrevistador: Sí, ¿sabes si algún colega ha manifestado interés de ir a ver esos resultados o los ha solicitado?*

*P1: No.*

*Entrevistador: ¿tú sabes si se ha planificado hacer algo con esos resultados?*

*P1: No.*

(Profesor Primer Ciclo)

- Expectativas sobre el Objetivo y Alcance del Trabajo con el Índice

La segunda categoría, que denominamos “Expectativas sobre el Objetivo y Alcance del Trabajo con el Índice”, agrupa las expresiones de los participantes, especialmente los profesores, que se asocian con un desajuste entre lo que esperan respecto de los fines y productos del índice y lo que el trabajo con el índice ofrece como herramienta para avanzar hacia una escuela más inclusiva.

- a. Expectativas sobre el objetivo del trabajo con el índice.

Los participantes expresaron comprensiones disímiles respecto del objetivo final del trabajo con el Índice en la escuela. Por una parte, los estudiantes percibían como la finalidad del proceso autoevaluativo, la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, mientras que los profesores, parecieron centrarse en algunas áreas de mejora particular que se desprenden del avance de una escuela hacia comunidades más inclusivas, especialmente en relación a la mejora de la convivencia escolar. Las siguientes citas reflejan las distintas comprensiones del objetivo final del proceso con el Índice en la escuela:

*Entrevistador: Tú me decías que les quedó claro, más o menos, cuáles eran los objetivos, ¿no cierto?, del proceso, y... ¿cuál es el objetivo que tú entendiste que era el de este proceso, para la escuela?*

*P2: El objetivo en la escuela es lograr un procesos de mediación que los alumnos no sean tan, cómo se llama, bajar los niveles de stress que presentan los niños, eso es el... cómo podíamos canalizar cada una de las problemáticas que se pudieran presentar en la escuela por medio de los niños.*

(Profesor Segundo ciclo)

*Entrevistador: [Sobre el objetivo trabajo con el Índice] ¿y te contó [el profesor que te invitó al equipo] para qué lo que era?*

*Estudiante: Me dijo “mira, ahora están haciendo como un plan de trabajo para, eh, para poder mejorar mucho más la educación de este colegio, y saber cómo uno se educa y mejorar todo, en el sentido de la educación, los profesores, alumnos...”*

(Estudiante 8° básico)

b. Expectativas sobre el alcance del trabajo con el Índice.

Los docentes participantes en el equipo coordinador, manifestaron haber generado expectativas respecto de que el proceso generaría productos que se aplicarían de manera inmediata para generar los cambios. Esa expectativa generó cuestionamiento en los docentes sobre la eficacia del índice para generar procesos de cambio, como se observa a continuación:

*Entrevistador: ¿cómo te invitaron, o cómo te contactaron para participar en el proceso?*

*P1: La verdad es que yo siempre me, a ver, me ha gustado el tema, primero. Y, el Orientador, bueno, tenemos muchas afinidades, somos ‘partner’, digamos, entonces él me invita a participar de este proyecto, pero pensé que iba a ser como más efectivo en el sentido de que concreto, ya, ahora.*

(Profesor Primer ciclo)

- Expectativas sobre la Participación

La categoría “Expectativas sobre la Participación”, recogió las percepciones que tenía principalmente el equipo directivo de la escuela – y en menor medida los docentes- , respecto del nivel de participación que cabía esperar tanto por parte de las familias como de los alumnos. Dichas expectativas orientaron la forma de realizar la invitación a participar en el equipo coordinador que se realizó a familias y estudiantes, así como también condicionaron la perseverancia en convocar a las familias cuando la invitación inicial no tuvo buenos resultados:

a. Bajas expectativas hacia la participación de los estudiantes.

Desde el equipo directivo se consideró que los estudiantes buscarían participar en el proceso con el Índice, como estrategia para evadir responsabilidades escolares, especialmente relacionadas con la asistencia a clases. Esta expectativa condicionó la estrategia de convocatoria a los estudiantes para participar en el equipo, pasando de ser una invitación amplia a una convocatoria dirigida a algunos alumnos seleccionados desde la escuela, tal como se aprecia en las notas del Diario de Campo del investigador:

*Para apoyar la constitución del equipo coordinador, el miembro del equipo que actuaba como amigo crítico se ofreció a preparar una circular que convocara abiertamente a la comunidad escolar, pero el directivo indicó que él se haría cargo, argumentando que si se hacía una convocatoria abierta a los alumnos, “todos van a querer ir para perder clases”, por lo que debía ser una invitación dirigida.*

(Diario de Campo del Investigador, 21.06.2013)

Cabe señalar que desde el mismo equipo directivo, se gestionaron las reuniones de trabajo del equipo coordinador en un horario alterno a las clases de los estudiantes, tal como se aprecia a continuación:

*El orientador indicó que el horario de trabajo con el equipo coordinador debía ser después del almuerzo, dado que en ese espacio los profesores y asistentes de la educación tenían más autonomía en la administración del tiempo. Respecto de los estudiantes, dijo que a esa hora se retiraban, por lo que les pediría que se quedaran en el establecimiento luego de las clases.*

(Diario de Campo del Investigador,  
21.06.2013)

b. Bajas expectativas hacia el compromiso de las familias.

Desde el directivo miembro del equipo coordinador, se esperó desde el inicio del proceso que la participación de las familias fuese baja. Esta expectativa, al igual que en el caso de los estudiantes, condicionó el tipo de convocatoria que se realizó a los padres, la que pasó de ser una invitación abierta, como propuso inicialmente el amigo crítico, a una invitación

dirigida a familias específicas que fueron seleccionadas por el establecimiento. Esta condición fue recogida en el diario de campo del investigador, como se aprecia a continuación:

*En cuanto a las familias, el directivo también planteó que la invitación debía ser dirigida y no abierta, dado que “los familiares no van a responder, ya difícilmente asisten a las reuniones de apoderados” y que incluso el Centro de Padres no se había constituido aún. De este modo indicó que se debía focalizar la invitación a en aquellos apoderados que regularmente participaban en las actividades del establecimiento.*

(Diario de Campo del Investigador, 21.06.2013)

*Al consultarle por la ausencia de las familias, el directivo respondió que se realizó la invitación, pero no hubo respuesta por parte de los apoderados, y que esta situación se podía explicar dado que la mayoría de los familiares trabajaba y eso les impedía asistir a las reuniones del equipo que se efectuaban en horario laboral.*

(Diario de Campo del Investigador, 16.08.2013)

A su vez, los profesores si bien coinciden en afirmar que la participación de las familias en general es baja debido a la dificultad para ausentarse de sus trabajos, sostienen que la ausencia de familiares en el equipo coordinador se relacionó con la forma de organizar las reuniones, cuya convocatoria se hacía con poca antelación, lo que impedía a los padres realizar los ajustes para asistir, tal como se muestra a continuación:

*Entrevistador: Las familias no estuvieron representadas en el grupo coordinador, ¿tú sabes por qué?*

*P2: Básicamente por un tema de tiempo. Porque a nosotros nos avisaban uno o dos días antes... y en el caso de la familia, yo creo que hay que avisarles siempre... de una semana para la otra, para que ellos se organicen, por un tema de trabajo, ellos no pueden disponer del tiempo libremente. Porque muchas veces los apoderados que venían, yo les avisaba, “pero es que tío, no puedo venir, porque justo mañana tengo esto, voy a hacer otra cosa. Si usted me hubiera avisado con tiempo, yo me habría organizado mejor”.*

(Profesor, 2º ciclo)

Finalmente la categoría “La Reflexión no es una Práctica en la Escuela”, surgió como una explicación general a las dificultades enfrentadas durante el proceso de trabajo. De esta manera, la inexperiencia en la realización de ejercicios reflexivos por parte de la escuela, traía como consecuencia la dificultad para generar espacios de trabajo, afectaba la participación de la comunidad, restringía la calidad de las reflexiones producidas, y generaba expectativas sobre el alcance del proceso. La siguiente cita es un ejemplo de esas reflexiones:

*O: yo creo que también tiene que ver con que como no es una práctica de la escuela la reflexión, aparece como un tema anexo, así como una tarea... cuando tú vas llevando al profesor a hacer una reflexión de una práctica o de una realidad, mientras está tan centrado en el quehacer y tiene que salir; o sea, es distinto cuando tú te llevas reflexionando, leyendo, investigando, porque es parte de tu bagaje mental... y por otro lado yo creo que fue dificultoso el introducir temas que no son parte de lo cotidiano. O sea cuando tú vas llevando al profe a hacer una reflexión... cuando está tan centrado en el quehacer y tiene que salir, o sea, es que es distinto cuando tú te llevas reflexionando, leyendo, investigando, porque es como parte de tu bagaje mental... pero cuando tú no lo tienes como que tienes que entrar a preparar el ambiente, porque por un lado, ellos [los profesores] esperan que se les dé una instrucción para ejecutar. Entonces, cuando te dicen “no, necesito que usted me opine sobre estas acciones, sobre esto”, entonces, ya les cambias el esquema, el paradigma.*

(Orientador)

En este apartado se presentaron los resultados de las barreras y recursos que surgieron durante el desarrollo del trabajo con el índice, los que se relacionaban principalmente con las características metodológicas del instrumento para el caso de los recursos, mientras que para el caso de las barreras, se asociaban con características de la escuela, específicamente con su cultura, políticas o ausencia de las mismas y prácticas.

## **7. Discusión**

En la presente investigación, se ha descrito el trabajo llevado a cabo en la escuela Norte Grande, en el cual se invitó a la comunidad educativa a participar en un proceso reflexivo para la mejora de la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. En dicho proceso se configuró un equipo coordinador en el que participaron directivos, docentes, estudiantes y paradocentes, quienes se familiarizaron con el contenido y proceso del Índice para luego hacer participar de dicho proceso a todo el personal de la escuela, los estudiantes y las familias. Como resultado del trabajo se identificaron elementos que facilitaron y obstaculizaron el proceso de revisión de las prácticas, las políticas y la cultura de la escuela.

Si bien durante el desarrollo del trabajo se identificaron características de la escuela y la comunidad que podrían facilitar o entorpecer el aprendizaje y la participación, la presente investigación se centró en aquellos factores asociados con el proceso reflexivo puesto en marcha en la escuela para promover los procesos inclusivos. Este énfasis se fundamentó en nuestro marco teórico, el cual plantea que la capacidad de las escuelas examinar

detalladamente sus prácticas, sería un punto de partida para la mejora de la inclusión (Ainscow et al., 2012).

Para ello, en primer lugar, se describió en detalle el proceso llevado a cabo desde las primeras reuniones de negociación, hasta finalizar la exploración y análisis de la escuela. Esta descripción tuvo como propósito detallar el curso del trabajo realizado, en términos de episodios que configuraron el contexto y la relación del investigador con la escuela. Posteriormente y a partir de los datos obtenidos desde el relato de los participantes, junto con la sistematización del diario de campo, se analizaron los recursos y las barreras observadas durante el proceso.

En el caso de los recursos, en el análisis destaca la valoración positiva de un instrumento que favorece la participación y puesta en diálogo de distintas perspectivas. Respecto de las barreras, aparecen como más significativas las bajas expectativas que tenía el equipo directivo sobre los niveles de participación de los estudiantes y sus familias, así como con la dificultad para generar tiempos y espacios de trabajo dentro de la carga laboral del personal. Asimismo, se encontraron bajos niveles de colaboración entre los actores involucrados y expectativas confusas respecto del objetivo y alcance del trabajo con el Índice. Finalmente, otro factor que obstaculizó el proceso de autoevaluación fue la ausencia de la práctica reflexiva en el establecimiento.

En un análisis global, los resultados sugieren que la puesta en marcha de un proceso de análisis desde una perspectiva inclusiva, se enfrenta a una cultura dominante en la que se articulan mecanismos de presión en base a metas de resultados a partir de pruebas estandarizadas, control y rendición de cuentas (Assael, et al., 2011). Concretamente dos marcos regulatorios son particularmente críticos para nuestro análisis, la política de

subvención escolar preferencial y la política de integración. La primera establece un aporte económico adicional, en virtud del cual la escuela se compromete a incrementar los puntajes en las pruebas SIMCE. Si el alza en los puntajes SIMCE no se logra o no es suficiente, la escuela se expone a una serie de sanciones. Por otra parte, el Decreto 170 regula la forma de determinar a los alumnos con “necesidades educativas especiales” beneficiarios de la subvención para educación especial, conforme a la Ley 20.201 sobre subvenciones a establecimientos educacionales. Esta normativa se centra en el diagnóstico y categorización de los estudiantes, promoviendo su incorporación a los proyectos de Integración Escolar (PIE), los cuales se orientan a grupos específicos para la compensación de sus supuestos déficits individuales (Infante, 2007).

Las políticas y normativas mencionadas se encuentran en oposición a los planteamientos del índice. En la Ley SEP, a partir de la figura de las ATE, se fomenta la evaluación externa de la escuela y se enfatizan las capacidades de expertos que diseñen e implementen programas de mejora. En el Índice de Inclusión, en cambio, se alienta a la escuela a auto examinarsé críticamente y de manera participativa, y se enfatizan las capacidades y conocimientos presentes en la escuela, sosteniendo que para que las transformaciones de la escuela sean sustentables en el tiempo, todos los actores en la escuela deben apropiarse del proceso, y que tanto adultos como niños poseen un conocimiento detallado de lo que debería cambiar en su escuela. (Booth et al., 2000; Booth y Ainscow, 2011). Asimismo, mientras que el Decreto 170 orienta los apoyos a aquellos estudiantes que han sido diagnosticados con “necesidades educativas especiales” y considera que dichos apoyos deben prestarse por los profesionales miembros de los equipos PIE, el Índice, en

contraposición, considera que los apoyos se deben prestar a todos los estudiantes, implicando para ello a todo el personal, los estudiantes y sus familias.

La tensión entre las lógicas descritas se hizo evidente en las primeras fases de la investigación, cuando durante la etapa de negociación la dirección de la escuela planteó como condición que de realizarse el trabajo con el Índice, éste sería enmarcado en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) bajo la Ley SEP, en la dimensión “acciones de apoyo al estudiante”. Así, el trabajo con el índice se conceptualizó como una acción adicional que implementaría la escuela en su PME. Asimismo, en otro momento de la negociación, el Orientador planteó como exigencia que se entregaran a la escuela productos del trabajo a realizar, los que serían utilizados como insumos para la realización del PME del año siguiente. Cabe señalar que este condicionamiento de la participación de la escuela en el trabajo con el Índice es coincidente con lo reportado por Forlin (2004), durante la experiencia de trabajo con el índice en Australia, donde las escuelas mostraron una reticencia inicial a participar, condición que cambió cuando consideraron que el proceso podría ser un medio para nutrir el plan de desarrollo escolar del año siguiente. De esta forma, el índice representa una herramienta que es considerada válida por la comunidad para detectar necesidades en la escuela, pero cuya concepción de la participación, aprendizaje y atención a la diversidad entra en conflicto con la lógica de las políticas y regulaciones legales vigentes, que permean la cultura y las prácticas educativas en la escuela.

Por otra parte, durante el proceso de trabajo con el índice de Inclusión, surgieron elementos que iban más allá de las barreras culturales generadas por las políticas educativas actuales en Chile, y que parecen asociarse con aspectos más profundos de las dinámicas de las escuelas y el funcionamiento de la cultura escolar en general, como el bajo nivel participación

de las familias, las bajas expectativas que tenía la dirección respecto de la participación de estudiantes y familias, y la dificultad para liberar tiempos en la carga de trabajo diario de los profesores.

La baja participación de las familias descrita en el presente trabajo, coincide con lo reportado en la literatura más amplia sobre familias y escuela (CIDE-UNICEF, 2002; Cifuentes, 2014; UNESCO, 2004). UNESCO (2004) identifica una serie de factores que inciden en la participación de las familias y que se pueden organizar en torno a dificultades provenientes desde el ámbito educacional y desde el ámbito familiar. Entre los primeros se considera la tradición de desvinculación entre la familia y la educación, a raíz de la cual los agentes educativos se sentirían incómodos con las familias participando en ámbitos que dichos agentes consideran su campo; la tendencia a culpar y criticar la familia por las dificultades de los estudiantes y por no ayudarles con los deberes escolares; la tendencia a evaluar negativamente el entorno social y familiar, y la persistencia de realizar actividades tradicionales dirigidas a la familia que no consideran los intereses y necesidades de los padres, ni adecuan el tiempo requerido y horario a las condiciones familiares. En cuanto a las dificultades provenientes desde el ámbito familiar, se identifican como elementos a considerar que los padres depositen toda la responsabilidad de la educación en la escuela; que los padres (implícita o explícitamente) demanden que la escuela cumpla determinados objetivos de enseñanza que no siempre coinciden con que los profesores esperan, y que las familias no estén dispuestas a relacionarse más estrechamente con la escuela ya que no lo consideran importante.

En el caso de la escuela Norte Grande, a pesar de las iniciativas desplegadas por parte del equipo directivo y del equipo investigador, no se logró incorporar a los padres al equipo

coordinador. Una situación similar a la descrita en Sudáfrica por Engelbrecht et al., (2006), donde de tres escuelas que iniciaron el trabajo con el Índice, solo una contó con la participación de padres o familiares en sus equipos coordinadores, lo que se atribuyó a dificultades para conciliar las obligaciones laborales de los padres y la participación en el grupo coordinador.

Ante el fenómeno de la baja participación de las familias en la escuela Norte Grande, surgen dos explicaciones que pueden ser complementarias. La primera, refrendada por el orientador, apunta a que las responsabilidades laborales de los familiares les impedían destinar tiempo para participar en las reuniones del equipo coordinador. La segunda explicación, brindada por los docentes, se relaciona con la organización y convocatoria a las reuniones, las que se habrían realizado con muy poca antelación, imposibilitando a las familias de hacer acomodaciones en sus rutinas para poder asistir. Esta última explicación puede estar estrechamente vinculada con las bajas expectativas que la escuela, específicamente el equipo directivo, tenía respecto de la participación en el proceso de familiares y alumnos. Tal como plantean Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), un aspecto esencial del éxito en la escuela que apunta a superar la exclusión, es apostar por las capacidades que todos tienen, mientras que enfatizar los riesgos y dificultades hacen que estos parezcan aún mayores. Las bajas expectativas del equipo directivo sobre el comportamiento de familiares y estudiantes pueden haber configurado una profecía auto cumplida negativa, orientando las prácticas de relación y comunicación entre los actores mencionados. De esta forma, las expectativas sobre la baja participación de las familias, pueden haber incidido en la forma de realizar las convocatorias a participar que se les hicieron, convocatorias que dada su premura dificultaban la participación de los padres, con lo cual se confirmaban las expectativas de los directivos. Esta relación entre

expectativas y patrones relacionales fue más evidente en el caso de la participación de los estudiantes, donde simplemente se excluyó de la convocatoria al colectivo y se incluyó específicamente a aquellos estudiantes que directivos y docente consideraban que iban a participar. En palabras de Elboj et al., (2002), “quien está convencido de caerse, ya no se sube a la bicicleta” (p. 78).

Sin embargo, los docentes no manifestaron las bajas expectativas sobre la participación de familiares y estudiantes que sí expresó el equipo directivo. Al contrario, los profesores que integraron el equipo coordinador valoraron positivamente el enfoque participativo del índice, reconociendo que aun considerando la ausencia de los familiares, la presencia y participación de distintos miembros de la comunidad educativa en el proceso de análisis de la escuela enriqueció el conocimiento que se obtuvo durante el trabajo.

Una característica de la cultura de la escuela que condiciona su capacidad de cambio, se asocia con el bajo nivel de diálogo entre los miembros de la comunidad educativa y particularmente entre profesores y alumnos, el cual se hizo evidente de manera explícita en las afirmaciones de los estudiantes respecto de no ser escuchados por sus profesores, así como también se manifestó en las diversas interpretaciones, sin puntos de encuentro, que ambos colectivos hacían del fenómeno del ausentismo. De esta forma se configura un contexto en el que las relaciones que los docentes establecen con los estudiantes son rígidas y poco abiertas a la negociación de los significados (Bruner, 1986). La dimensión dialógica de la cultura tiene implicancias profundas para el aprendizaje (Wells, 2001; Bruner, 1986; Elboj, et al., 2002), si se concibe que el conocer es una participación en lo que Wells (2001) llama el discurso de construcción del conocimiento, y que Bruner considera como un proceso de creación de cultura por medio del intercambio y la negociación de significados. En la escuela Norte

Grande, la ausencia de diálogo conlleva que los significados no se negocien, por lo que el conocimiento se restringe a actos de adquisición que no permiten la intervención reflexiva (Bruner, 1986) de manera tal que los estudiantes no tienen la posibilidad de controlar y seleccionar el conocimiento que necesitan. De la misma forma, la ausencia de diálogo intersubjetivo merma la posibilidad de que estudiantes y profesores participen en el discurso de construcción de conocimiento (Wells, 2001), lo que deriva en un aprendizaje que difícilmente se conecta con la experiencia, dificultando que los estudiantes le atribuyan un sentido y significado a su conocimiento (Elboj et al., 2002).

La falta de diálogo como característica de la cultura institucional de la escuela Norte Grande, también impactaría sobre su capacidad de transformación. Como plantea Bruner (1986), las realidades sociales son producto del uso lingüístico y de las interpretaciones que hacen quienes participan en ellas. Esas interpretaciones, o significados, se negocian entre los actores dando pie a construcciones y reconstrucciones de la realidad. Dado lo anterior, se puede concluir que la posibilidad de transformación que tendrá la escuela, estará estrechamente vinculada a su capacidad para generar y sostener espacios dialógicos de reflexión.

El cambio propuesto en la escuela, de avanzar hacia una escuela inclusiva, constituye un proceso de mejora dado que refuerza la capacidad de la escuela de brindar una educación de calidad para todos los alumnos (Ainscow, 2001). La discusión respecto de la capacidad dialógica de la escuela, se relaciona con una discusión más profunda de la psicología evolutiva aplicada a la educación, en el sentido de comprender el aprendizaje como un intercambio intersubjetivo, en el cual importan los significados de quien aprende como de quien enseña (Olson y Torrance, 1998).

Otro aspecto que merece ser discutido tiene que ver con los bajos niveles de colaboración entre los miembros del equipo coordinador. La tendencia general de los participantes fue enfocarse en el trabajo con el índice de Inclusión solo en las instancias formales en las que se les convocaba para ello, de manera tal que las reflexiones que surgían durante las reuniones no eran retomadas por los participantes en sus interacciones cotidianas, así como tampoco eran compartidas con sus pares ni familiares en el caso de los estudiantes. Dicha condición puede comprenderse a la luz de los planteamientos de Huguet (2009) respecto de la construcción de una cultura docente a partir de la especialización, la cual delega en especialistas la responsabilidad de prestar apoyos y fragmenta la educación. Si la cultura docente es fragmentada, difícilmente se construirán relaciones y comunicaciones positivas, ni se desarrollarán actitudes proactivas (Huguet, 2009). De esta forma, si la cultura de la escuela no propicia la colaboración entre todos los miembros de la comunidad, se entiende que el involucramiento de los miembros en el proceso reflexivo se haya visto restringido a los espacios y tiempos formales de encuentro (reuniones del equipo, jornadas de reflexión) y no haya permeando otros espacios relacionales.

La dificultad para generar tiempos y espacios para la participación de los profesores en el proceso fue una constante durante la presente investigación. Las reiteradas cancelaciones de los encuentros junto a la reducción de los espacios inicialmente negociados, entorpecieron la fluidez y profundidad de las reflexiones. Un ejemplo dramático lo constituye el hecho de que por diversos motivos (vacaciones de invierno, fiestas patrias, período de pruebas), transcurrieron tres meses desde que se aplicaron los cuestionarios hasta que el equipo coordinador se reunió para discutir sus resultados. A este respecto, Forlin (2004) indica que sin la presencia de un agente externo actuando como amigo crítico que impulse al equipo

coordinador, hubiese sido muy difícil mantener en la escuela el impulso a trabajar con el Índice, así como probablemente hubiese habido una tendencia a posponer las reuniones cuando emergieran otros asuntos en la escuela. A su vez Engelbrecht et al. (2006), reporta cancelaciones recurrentes de las reuniones del equipo coordinador, las que asocia con algunas características del proceso con el Índice, especialmente con el tipo de liderazgo y el apoyo al trabajo con el Índice que prestaba el director de la escuela. En la experiencia mencionada, el director formó parte del equipo coordinador, y cuando debía ausentarse del establecimiento o si tenía restricciones de horario para asistir a las reuniones del equipo coordinador, suspendía los encuentros.

En un nivel más particular, se encontraron aspectos que entorpecieron el proceso y que iban más allá de las políticas de educación o de los procesos generales de escolarización. Esos elementos apuntaban a condiciones específicas de la escuela que se desplegaron durante el desarrollo del trabajo y que se asociaron con las expectativas de los docentes respecto del objetivo del proceso y el resultado que esperaban obtener, así como con la ausencia general de prácticas reflexivas en el establecimiento. Respecto de las expectativas sobre el objetivo y alcance del proceso, los docentes manifestaron que esperaban que el trabajo se orientara a la resolución de conflictos entre los alumnos y que les proveyera de herramientas concretas para actuar. Esta interpretación dificulta el proceso de autoevaluación como herramienta para la inclusión, en la medida en que restringe el alcance de la inclusión a los conflictos en el espacio relacional entre los estudiantes, por lo que no se amplía a otras dimensiones de la escuela tales como el currículum, la evaluación, la colaboración docente, las metodologías de aula, la planificación, o el liderazgo. En definitiva, es importante insistir en la necesaria articulación de las dimensiones de aprendizaje y participación al momento de desarrollar un

proceso de autoevaluación para la inclusión, manteniendo presente que los enfoques participativos en la escuela proporcionan recursos para mejorar las oportunidades de aprendizaje (Ainscow, 2001). Una explicación acabada de la relación entre aprendizaje, participación y desarrollo la encontramos, por ejemplo, en Rogoff (1990) para quien desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo es la transformación del pensamiento como respuesta a la participación en los problemas y retos que el entorno y la cultura ofrece al niño.

Una primera explicación para esa comprensión del proceso inclusivo como un aspecto específico de la convivencia escolar, podría buscarse cuestionando la calidad y claridad de la información entregada durante las instancias de sensibilización. No obstante, al contrastar esa hipótesis con los distintos momentos, instancias y actores involucrados en la socialización del objetivo del trabajo llevado a cabo, se hace necesario profundizar más en dicha explicación. En términos generales, la finalidad del trabajo se transmitió en términos de poner en marcha un proceso de análisis y exploración de la escuela, orientado por el Índice de Inclusión, para identificar las barreras y recursos de la escuela a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, y así promover el avance hacia una escuela más inclusiva. A su vez, se planteó que se esperaba que el resultado del proceso autoevaluativo apoyase a la escuela en su redefinición como institución educativa, así como servir de insumo para identificar y remover las barreras a la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos.

Como se mencionó anteriormente, los objetivos del trabajo fueron compartidos en múltiples instancias y por distintos miembros del equipo investigador. En efecto, durante la fase de negociación los objetivos y alcances fueron presentados por el equipo investigador, luego durante la constitución del equipo coordinador, esos objetivos fueron socializados por el investigador que se desempeñaba como amigo crítico. Posteriormente, durante cada instancia

de socialización de resultados, los objetivos y productos esperados fueron reafirmados tanto en los encuentros que involucraban al equipo investigador, como en aquellos en los que solo participaba el amigo crítico. De esta manera, no solo se dialogó en distintas instancias con los participantes acerca de cuál era la finalidad al poner en marcha el proceso, sino que en esos diálogos participaron distintos miembros del equipo investigador, lo que enriqueció las formas y estilos de transmisión de la información. Una segunda explicación, más profunda, puede encontrarse en la asociación temprana que la escuela realizó entre inclusión y convivencia, a partir de las demandas de la Ley SEP. Esta asociación quedó de manifiesto durante la primera negociación, cuando el equipo directivo planteó que las acciones a ejecutar en el marco de un proceso inclusivo, ya no serían conceptualizadas como convivencia escolar en el PME del establecimiento, si no como acciones de apoyo al estudiante (cabe señalar que diseñar e incluir acciones en el PME para las áreas de convivencia escolar y acciones de apoyo al estudiante, es una exigencia de la LEY SEP). Es decir, las primeras etapas del proyecto más amplio de investigación en el que esta tesis se inscribe (que involucró recoger la perspectiva de estudiantes, profesores y familias sobre la atención a la diversidad), fueron conceptualizadas y socializadas por la escuela como una respuesta a la demanda del PME de incluir acciones en convivencia escolar. Esta asimilación inicial de la Inclusión como un elemento más del área convivencia del PME, puede haberse mantenido en los docentes incidiendo en sus expectativas acerca del objetivo del trabajo con el Índice.

Finalmente, la ausencia en general de prácticas reflexivas en la escuela aparece como una condición general adversa que puede estar incidiendo en otros elementos y condiciones detectadas en el presente estudio. De acuerdo a Perrenoud (2004), el análisis de la práctica puede ser conceptualizado de múltiples maneras, tales como una dimensión de la vida

cotidiana y la conversación, un medio para identificar prácticas interesantes que merecen ser dadas a conocer, o como una estrategia de la innovación, entre otras. En particular, cuando el análisis de la práctica se plantea como objetivo la transformación de las actitudes y comportamientos, se convierte en un medio para “dominar mejor la vida personal o profesional, sentirse más cómodo, lúcido o abierto” (Perrenoud, 2004, p. 117). Desde esta perspectiva, para que la práctica reflexiva tenga efectos reales en la transformación de las personas, exige que quienes lo llevan a cabo se impliquen en el proceso, desplieguen tiempo y esfuerzo, y se expongan a la mirada de los otros (Perrenoud, 2004). Para que se provoquen tales cambios, el análisis de la práctica considera al menos tres condiciones. La pertinencia, que se refiere a la capacidad del análisis para detectar el problema y centrarse en éste; la aceptación, que implica el reconocimiento como parte del problema de quienes practican el análisis; y la integración, la cual implica articular el cambio personal con las estructuras en las que los practicantes se desempeñan o viven (Perrenoud, 2004).

En esta misma línea, la formulación de preguntas y los procesos reflexivos son elementos fundamentales para mejorar la calidad de la educación para todos (Ainscow et al., 2001). Una escuela que genera información sobre sí misma de manera autónoma, participativa y reflexiva, ve fortalecidos sus insumos para facilitar la toma de decisiones o nutrir su conocimiento respecto de sus puntos débiles o fuertes. Por otra parte, una comunidad educativa que acostumbra a reflexionar, tiene espacios asignados para ello, razón por la cual toda instancia que apunte a generar procesos reflexivos formará parte de las prácticas habituales en la escuela. Asimismo, una escuela cuya comunidad genera información sobre sí misma, está habituada a detectar situaciones complejas, diseñar dispositivos para resolverlas y

supervisar hasta qué punto las políticas adoptadas por la escuela facilitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Ainscow, et al., 2001).

Por lo tanto a partir de la ausencia de la práctica reflexiva evidenciada en la escuela, no es extraño que las expectativas de los docentes sobre el alcance del trabajo con el Índice, apuntaran a la generación de pautas concretas de trabajo, más que a la construcción participativa de un plan para remover las barreras que la misma comunidad encontró.

En suma, desarrollar un proceso de autoevaluación reflexivo y participativo que intente involucrar a la comunidad educativa, supone una trama compleja donde interactúan condiciones del sistema y de la política educacional, condiciones culturales de la institución, condiciones interpersonales y personales de los miembros de la comunidad educativa. Estas condiciones se despliegan y relacionan sobre la base de una comunidad educativa que valora a todos sus miembros, considerándolos como actores válidos para el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación para todos. A su vez, el proceso implica la generación de espacios de diálogo y la disposición de todos los miembros de la comunidad educativa a participar en esos espacios, apoyados para ello en instrumentos validados. Por otra parte, la participación de agentes externos en el rol de amigo crítico, aparece como muy relevante en la medida en que se desempeña como un catalizador del proceso, alentando a la comunidad a asumir riesgos y mantenerse en el proceso cuando las dificultades que emergen en la vida cotidiana de la escuela tientan al equipo coordinador y/o a la comunidad en general a postergar o suspender el trabajo, a la vez que permite entregar nuevas interpretaciones y miradas sobre elementos que los miembros de la comunidad pueden no visualizar.

Concretamente, de la presente investigación se derivan tres conclusiones:

En primer lugar, en la escuela Norte Grande el enfoque participativo del proceso de autoevaluación para la mejora, favoreció la participación de distintos actores de la comunidad educativa que tradicionalmente no interactuaban más allá de sus roles y funciones, lo que permitió levantar información que consideraba puntos de vistas complementarios a la vez que divergentes, enriqueciendo la comprensión de las problemáticas detectadas por los mismos miembros de la comunidad.

En segundo lugar, la inexperiencia de los miembros de la escuela para llevar a cabo prácticas reflexivas, así como la baja capacidad de diálogo entre los miembros de la comunidad, dificultaron que en el proceso autoevaluativo se generaran procesos más profundos de negociación de significados entre los participantes, de manera que se pudiesen compartir las interpretaciones sobre un mismo fenómeno y generar propuestas de cambio compartidas por la comunidad.

En tercer lugar, el Índice de Inclusión, constituyó una herramienta válida para los participantes, destacando entre sus fortalezas la claridad de su estructura, la factibilidad de implementación en las condiciones de la escuela, y la capacidad de adaptación del proceso a la realidad de la escuela, a partir de una metodología flexible y participativa.

De la presente investigación se derivan una serie de implicancias que deben tenerse en consideración si se plantea iniciar procesos de mejora de la inclusión.

A nivel de las políticas nacionales, se evidencia la necesidad de repensar las orientaciones de las actuales políticas educativas, particularmente de la Ley SEP y el Decreto 170. El conocimiento desarrollado respecto de la mejora escolar enfatiza ciertos aspectos que favorecen el éxito de los procesos de mejora (Murillo, 2003), entre los que se encuentran: que el impulso, la coordinación y el seguimiento o evaluación surjan del propio centro, incluso

como resultado de la presión externa al centro (como lo puede ser la política o normativa vigente); que las metas sean compartidas por todo el equipo docente y por la comunidad educativa en su conjunto; que la escuela sea un espacio de diálogo donde profesores debaten con frecuencia sobre los problemas de la enseñanza y sobre las vías de solución, que se estimule la participación de la comunidad escolar, especialmente de los estudiantes. En la misma línea, Fullan (2002) sostiene que para que el cambio pretenda el éxito, tanto los individuos (el profesor, el estudiante, el apoderado) como los grupos, deben encontrar el significado acerca de lo que se quiere cambiar y acerca del modo de hacerlo, de manera de poder entender las acciones y reacciones de cada uno. Por lo tanto, políticas y normativas que consideren propiciar en las escuelas espacios de indagación y reflexión en base al diálogo con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en torno a objetivos y metas compartidas por todos, puede favorecer e impulsar el desarrollo de escuelas eficaces para todos.

En el nivel de la escuela, se hace necesaria la revisión de las políticas, en orden a que favorezcan la generación de espacios y tiempos regulares para la reflexión y el análisis de las prácticas llevadas a cabo en el establecimiento, desde una perspectiva dialógica que involucre tanto un nivel intra estamental (estudiantes, profesores, familiares), como también un nivel inter estamental. De este modo se propicia que confluyan distintas miradas en torno a las problemáticas que la propia comunidad identifica como críticas, enriqueciendo así la comprensión de estas y la respuesta de la escuela como comunidad. Este proceso reflexivo implica la exploración de la escuela, reunión de evidencias, el análisis sistemático de las mismas, considerar puntos de vistas divergentes, la resignificación del qué hacer y del cómo hacerlo.

En tercer lugar, en cuanto a las implicancias para las prácticas pedagógicas, se releva la importancia de comprender el aprendizaje como un intercambio intersubjetivo entre el profesor y el estudiante, donde el diálogo es la herramienta que permite a quien enseña entender la perspectiva del alumno y a éste le permite comprender cómo piensa el profesor. De esta manera, incorporar la perspectiva dialógica en el aula, propiciará el aprendizaje a partir de la negociación y generación de nuevos significados en una relación de mutualidad.

No obstante los aportes que surgen de la presente investigación, existen ciertas limitaciones en la misma que deben tenerse en consideración, al momento de ponderar los alcances de estos hallazgos. Por una parte, las interpretaciones confusas de los participantes en cuanto al objetivo y alcance del trabajo llevado a cabo, sugieren que el proceso de sensibilización no fue suficiente para generar claridad al respecto. En este sentido, hubiese sido recomendable dedicar más tiempo para la fase de sensibilización, para asegurar que los fines del proceso se compartían entre todos los participantes. Por otra parte, los resultados del presente estudio solo abarcan el proceso de trabajo con el índice de Inclusión hasta la etapa II, exploración y análisis de la escuela, quedando abierta la inquietud acerca de cómo se organizan los insumos generados para articular, implementar y evaluar un plan de mejora de la inclusión educativa.

Como proyecciones de la presente investigación, se hacen necesarios futuros estudios que avancen hacia las siguientes etapas, para contribuir a la comprensión acerca de cómo se desarrolla un proceso de mejora de la inclusión escolar a guiado por el Índice de Inclusión.

A su vez, sería importante profundizar en la comprensión del fenómeno del ausentismo escolar así como de otros indicadores que se identificaron como relevantes en los cuestionarios, tales como la disciplina del aula se basa en el respeto mutuo, donde los alumnos

reportan una percepción más problemática del indicador que los profesores, o se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado, dónde los profesores perciben el indicador como más problemático que los alumnos.

## **8. Referencias Bibliográficas**

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (3rd ed.). Madrid: NARCEA.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools , developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). Making schools effective for all : rethinking the task. *School Leadership y Management*, 32(3), 37–41.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 161-170). Barcelona: ICE-Horsori
- Assaél, J.; Cornejo, R.; González, J.; Redondo, J.; Sánchez, R.; Sobarzo, M (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115) 305-322. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092004>
- Blanco, R. (2000). Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe. En *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1–15.
- Blanco, R. (2010). Desafíos y propuestas frente a la exclusión educativa en América Latina. En *Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial y Educación Inclusiva*. Madrid: UNESCO.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. (3rd ed.). Fundación Creando Futuro.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bruner, J., *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, Madrid, 1986
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM.

- Carocca, I. (2014). *Significados construidos por los estudiantes en torno a prácticas de respuesta a la diversidad. Análisis de los relatos de niños de una escuela municipal de la región metropolitana*. Memoria para optar al título de psicólogo (no publicada). Universidad de Chile.
- Carrington, S., y Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141–153. doi:10.1080/1360311032000158024
- CIDE-UNICEF. (2002). *Participación de los Centros de Padres en la Educación*. Recuperado de [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/30/Centro\\_Padres1.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/30/Centro_Padres1.pdf)
- Cifuentes, C. (2014). *Las voces de las familias: recursos y barreras para su participación en la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Memoria para optar al título de psicólogo (no publicada). Universidad de Chile.
- Contreras, P. (2012). *La relación entre escuela y ate en el marco de la Ley Sep: experiencias docentes de dos escuelas municipales emergentes de la región metropolitana*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional (sin publicar). Universidad de Chile.
- Contreras, P. y Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, 10, 4- 10. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100924104419.pdf>
- Chile (2007). Ley 20.201. Modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059&buscar=20.201>
- Chile (2008). Ley 20.248. Establece ley de subvención escolar preferencial. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001&buscar=20.248>
- Chile (2010). Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=20.422>
- Deppeler, J., y Harvey, D. (2004). Validating the British Index for Inclusion for the Australian context: stage one. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 155–184. doi:10.1080/1360311032000158033
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., y Ruiz, C. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

*Cambio en Educación*, 3(1), 464–467. Retrieved from [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Duranetal.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf)

- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné, D. Duran, E. Font y J. Miquel, (Eds.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 25-47). Barcelona: ICE-Horsori.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26–46.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., y Forlin, C. (2006). Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. *British Journal of Special Education*, 33(3), 121–129. doi:10.1111/j.1467-8578.2006.00427.x
- Farrell, P. T., Jimerson, S. R., Howes, A. J., y Davies, S. M. (2009). Promoting inclusive practice in schools: A challenging role for school psychologists. En C. Reynolds y T. Gutkin (Eds.), *Handbook of School Psychology* (4a ed., pp. 789–810). New York: Wiley.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, (May 2013), 37–41.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6 (1-2), 1-15
- Giné, C. (coord), Duran, D., Font, J., y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4th ed.). México: McGraw-Hill.
- Heung, V. (2006). Can the introduction of an inclusion index move a system forward? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 309–322. doi:10.1080/13603110500430674

- Hick, P. (2005). Supporting the development of more inclusive practices using the index for inclusion. *Educational Psychology in Practice*, 21(2), 117–122. doi:10.1080/02667360500128754
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En Giné, C. (coord), Duran, D., Font, J., y Miquel, E. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori. (pp. 81-94)
- Infante, M. (2007). Inclusión educativa en el cono sur Chile. In *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva* (pp. 2–14). UNESCO.
- López, A. L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 172–190.
- López, A. L. (2006). Analysing barriers to education in rural Chile. *EENET Newsletter 10*. Retrieved July 12, 2013, En: [http://www.eenet.org.uk/resources/eenet\\_newsletter/news10/page13.php](http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news10/page13.php)
- López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M. & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180
- Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., & Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557–572. doi:10.1080/13603110903165158
- Muñoz-Repiso, M. & Murillo, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2) 177-186.
- Murillo, F.J., y Krichesky, G. (2012). El Proceso de Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26–43.
- Murillo, F.J. (2000). La Red iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela: un ejemplo de colaboración internacional en investigación educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 67-86.

- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Olson, D. y Torrance, N. (1998). *Handbook of education and human development*. New York: Blackwell.
- OREALC/UNESCO. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1–21.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11–32.
- Plancarte, P. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 145–166.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, C.R.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- UNESCO. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: ensuring acces to education for all*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO. (2010). *Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial y Educación*. Madrid: UNESCO.

Waitoller, F., y Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: a literature review and notes for a sociocultural research program. *Review of Educational Research*, 83, 319-356.

## **9. Anexos**

## Anexo n°1

### Cuestionario de indicadores para el personal de la escuela

Por favor, señale con una cruz el grupo al que pertenece.

Profesor

Profesional de Apoyo

Directivo

Otro miembro del personal

A continuación se presentan una serie de afirmaciones respecto de la escuela. Por favor, ponga una cruz en el recuadro que mejor represente su opinión acerca de cada afirmación.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
A.1.1. Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros				
A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.				
A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5. Existe buena relación entre el personal de la escuela y las familias.				
A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7. Todas las instituciones del sector están involucradas en la escuela (ej. Junta de Vecinos, Unidades de Salud, otros establecimientos educacionales, etc.)				
A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.				
A.2.2. El personal de la escuela, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas				
A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación				
A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias				

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.				
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a instalarse a la escuela.				
B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando los alumnos acceden a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse.				
B.1.6. La escuela organiza grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.				
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.				
B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.				
B.2.4. La evaluación de las "necesidades educativas especiales" y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículum y de apoyo pedagógico.				
B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.				
B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.				
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación, de abuso de poder entre pares o acoso escolar.				

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.				
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.				
C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia entre los estudiantes.				
C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.				
C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.				
C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.				
C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.				
C.1.9. Los docentes se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes				
C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.				
C.1.11. Las "tareas para la casa" contribuyen al aprendizaje de todos.				
C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares.				
C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión				
C.2.2. Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad local.				
C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.				
C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.				

## Anexo n°2

### Cuestionario de indicadores para estudiantes

Por favor, señale con una cruz en el grupo al que pertenece.

Alumno

Familia

A continuación se presentan una serie de afirmaciones respecto de la escuela. Por favor, pon una cruz en el recuadro que mejor represente tu opinión acerca de cada afirmación.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
A.1.1. Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros				
A.1.3. El personal de la escuela trabaja bien en colaboración.				
A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5. Las familias se sienten partícipes en la escuela.				
A.1.6. Los profesores y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7. Los profesores tratan a todos los estudiantes por igual, sin preferencias.				
A.2.1. Los profesores intentan que los alumnos hagan las cosas lo mejor que sepan.				
A.2.3. Los profesores piensan que todos los alumnos son iguales de importantes.				
B.1.4. La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando los alumnos llegan a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse.				
B.1.6. Los profesores muestran el mismo interés por todos los estudiantes independientemente de su rendimiento académico y conducta.				
B.2.7. Se han reducido las expulsiones por motivo de disciplina.				
B.2.8. La escuela se preocupa por evitar que los alumnos falten a clases.				
B.2.9. Se han reducido las conductas de bullying, intimidación o abuso de poder.				

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
C.1.1. Las clases consideran la diversidad del alumnado.				
C.1.3. Se enseña a los alumnos a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio (ejemplo: procedencia social, raza, género, etc.)				
C.1.4. Se compromete activamente a los alumnos en su propio aprendizaje.				
C.1.5. Los alumnos aprenden de manera cooperativa (ejemplo: trabajos de investigación, grupos de discusión, etc)				
C.1.7. La disciplina en la sala se basa en el respeto mutuo.				
C.1.9. Los profesores se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.				
C.1.11. Los profesionales de apoyo (equipo de integración, orientador, psicólogo, etc.) se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.12. Todos los alumnos participan en las actividades extraescolares (actividades en tiempo libre como arte, deporte, etc.)				

### **Anexo n°3**

#### **Proceso autoevaluativo orientado a la inclusión educativa a través del Índice de Inclusión**

##### **Reporte de resultados: cuestionarios para personal de la escuela y alumnos Escuela Norte Grande, La Florida**

#### **Presentación**

La escuela Norte Grande de la comuna de La Florida, participa desde el año 2012 en el proyecto FONDECYT "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración", el cual es implementado por docentes y alumnos del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

En el marco del proyecto Fondecyt y como parte del trabajo conjunto de ambas instituciones, se ha puesto en marcha un proceso autoevaluativo a través del Índice de Inclusión (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, y Shaw, 2000), para identificar las barreras y recursos de la escuela a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y así promover el avance hacia una escuela más inclusiva. Se espera que el resultado del proceso autoevaluativo apoye a la escuela Norte Grande en su redefinición como institución educativa que ha puesto en marcha, así como le sea de utilidad para identificar y remover las barreras a la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos. Por otra parte, se espera que el proceso autoevaluativo ayude al equipo investigador de la Universidad de Chile a comprender las barreras y recursos que se presentan durante la puesta en marcha de dicho proceso, lo que constituye un objetivo de tesis de Magister en Psicología Educacional.

Al momento de la confección del presente reporte, el trabajo autoevaluativo ha implicado la constitución de un grupo coordinador al interior del establecimiento, compuesto por representantes de distintos estamentos: alumnos, profesores, directivos, asistentes de la educación y un miembro del equipo investigador en el rol de amigo crítico. Este equipo coordinador realizó una adaptación de los cuestionarios propuestos en el Índice de Inclusión, ajustando al contexto de la escuela las versiones para estudiantes y funcionarios. El presente reporte expone los resultados obtenidos luego de la aplicación de los cuestionarios.

#### **El Índice de Inclusión**

El índice de inclusión surge como una herramienta para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia escuelas inclusivas, buscando mejorar los logros educativos por medio del desarrollo de prácticas más inclusivas (Booth et al., 2000). Concebido como un conjunto de materiales que integra los puntos de vista de los docentes, los alumnos, las familias y otros miembros de la comunidad educativa, el Índice de Inclusión se presenta como una forma sistemática para comprometerse con un plan de desarrollo, definir prioridades de cambio, desarrollar esas prioridades y evaluar los progresos.

La exploración y análisis de la escuela a través del Índice de Inclusión, implica el estudio de la cultura, las políticas y las prácticas educativas de la escuela. Esta etapa de exploración en la escuela Norte Grande, se apoyó en los cuestionarios para funcionarios y alumnos propuestos en el Índice. Los

cuestionarios exploran tres dimensiones que guían el proceso de auto evaluación en la escuela. Cada dimensión se divide en dos secciones que centran la atención en un conjunto de actividades con las que se comprometen las escuelas. Así la dimensión **crear culturas inclusivas** contiene las secciones construir una comunidad y establecer valores inclusivos, la dimensión **elaborar políticas inclusivas**, contiene las secciones desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender a la diversidad, y la dimensión **desarrollar prácticas inclusivas**, contiene las secciones orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos.

Cada sección integra una serie de indicadores que representan aspiraciones con las que se compara la situación existente en la escuela. Luego de la adaptación de los cuestionarios, la cantidad de indicadores originales se redujo, ya que tres fueron excluidos dado que no eran atingentes a la realidad nacional (Indicadores A 2.5 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y poseedoras de un rol; B 2.3 Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión y; B 2.5 El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipo de apoyo pedagógico). La tabla 1 compara la cantidad de indicadores originales del índice con la cantidad de indicadores mantenidos luego de la primera adaptación.

Tabla 1  
Numero de indicadores originales y numero de indicadores luego de la adaptación de los cuestionarios.

Dimensiones		Secciones		Indicadores Originales	Indicadores Revisados
A	Crear Culturas Inclusivas	A1	Construir una comunidad	7	7
		A2	Establecer valores inclusivos	6	5
B	Elaborar políticas Inclusivas	B1	Desarrollar una escuela para todos	6	6
		B2	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	9	7
C	Desarrollar prácticas Inclusivas	C1	Orquestar el proceso de aprendizaje	12	12
		C2	Movilizar recursos	5	5
<b>Total</b>				<b>45</b>	<b>42</b>

### Cuestionarios del Índice

Los cuestionarios propuestos por el índice exploran los indicadores a partir de afirmaciones sobre las dimensiones cultura, políticas y prácticas inclusivas, respecto de las cuales quienes responden deben manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert, con valores que pueden fluctuar entre 1 y 4, (1: Completamente de acuerdo; 2: De acuerdo; 3: En desacuerdo; 4: Completamente en desacuerdo), de manera que a menor valor, mayor grado de acuerdo con la afirmación del indicador.

Dado que el conocimiento y experiencia respecto de las culturas, políticas y prácticas inclusivas, es distinto en los adultos y los estudiantes, los cuestionarios para ambos grupos varían en cantidad y calidad de indicadores, no así en lo que respecta a dimensiones y secciones. A modo de ejemplo, el cuestionario para el personal de la escuela incluye en la dimensión cultura, sección construir una comunidad el indicador B1.1. "Los nombramientos y las promociones del personal son

justas”, el cual no está incluido en el cuestionario para alumnos. Por otro lado, para la dimensión prácticas, sección orquestar el proceso de aprendizaje, el indicador C.1.11 explora para el personal el indicador “Las tareas para la casa contribuyen al aprendizaje de todos”, mientras que el cuestionario para alumnos explora el indicador “Los profesionales de apoyo (equipo de integración, orientador, psicólogo, etc.) se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. La tabla 2 compara la cantidad de indicadores por dimensión y sección entre los cuestionarios para el personal de la escuela y el alumnado.

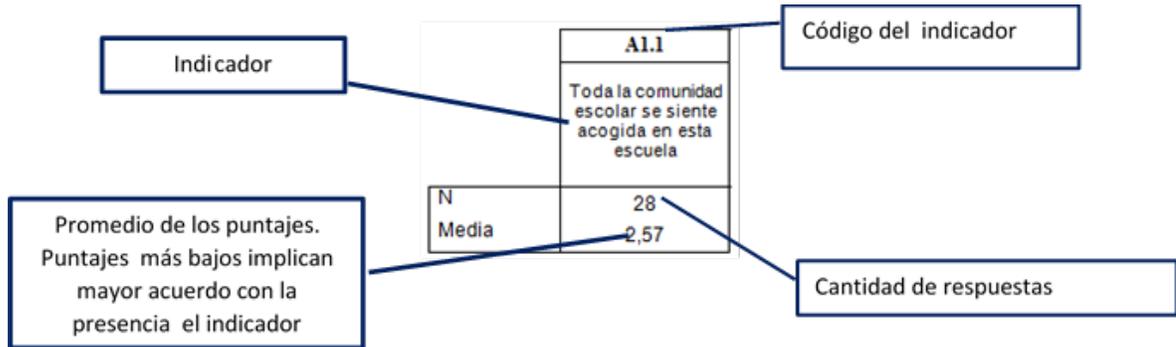
Tabla 2  
Cantidad de indicadores por cuestionario

Dimensiones		Secciones		Cuestionario Personal	Cuestionario Alumnos
A	Crear Culturas Inclusivas	A1	Construir una comunidad	7	7
		A2	Establecer valores inclusivos	5	2
B	Elaborar políticas Inclusivas	B1	Desarrollar una escuela para todos	6	3
		B2	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	7	3
C	Desarrollar prácticas Inclusivas	C1	Orquestar el proceso de aprendizaje	12	8
		C2	Movilizar recursos	5	0
<b>Total</b>				<b>42</b>	<b>23</b>

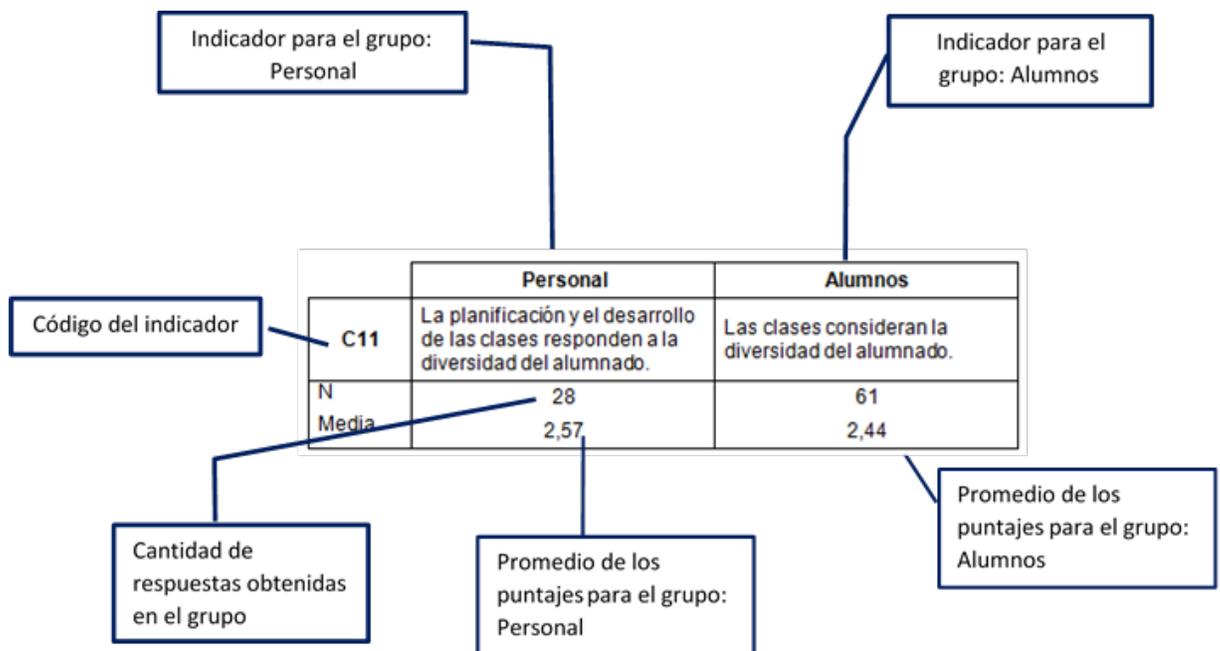
### Muestra y procedimiento

La muestra estuvo compuesta por 29 funcionarios del establecimiento y 61 estudiantes de 7° y 8° básico, quienes contestaron la versión del cuestionario para su grupo. Cabe señalar que no todos los participantes completaron íntegramente los cuestionarios, razón por la cual la frecuencia para cada indicador puede ser inferior al tamaño muestral reportado. Los resultados se presentan en dos modalidades:

a) Resultados descriptivos para el grupo funcionarios y resultados descriptivos para el grupo alumnos: se presentan los promedios de puntajes obtenidos para cada indicador, organizados en tablas y acompañados de un gráfico para facilitar su interpretación.



b) Resultados comparativos entre grupo funcionarios y grupo estudiantes: se comparan los promedios de puntajes obtenidos en aquellos indicadores equivalentes para ambos grupos, organizados en tablas y acompañados de un gráfico para facilitar su interpretación.



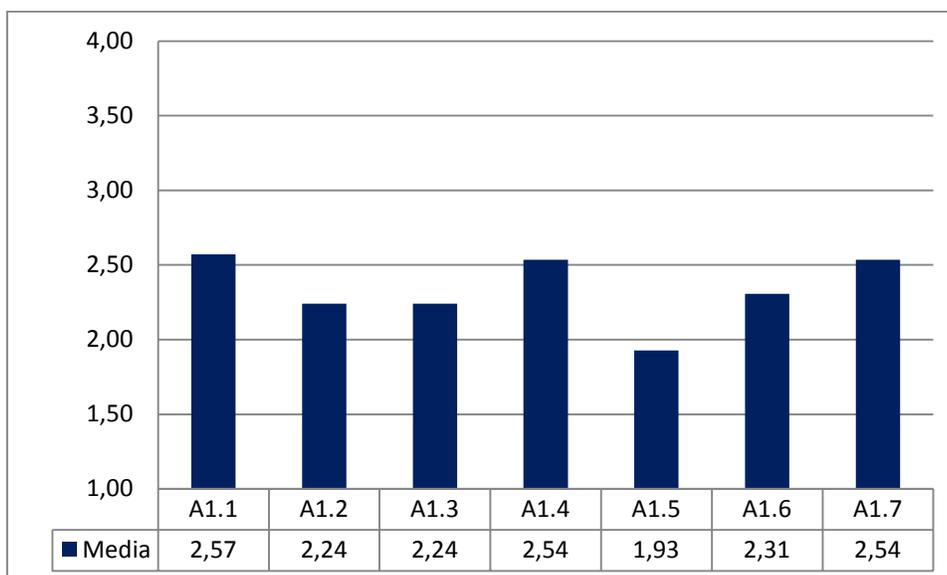
**Resultados descriptivos para el grupo:  
Personal de la Escuela (C1)**

**Dimensión: Crear Culturas Inclusivas**

**Sección A1: construir una comunidad**

	<b>A1.1</b>	<b>A1.2</b>	<b>A1.3</b>	<b>A1.4</b>	<b>A1.5</b>	<b>A1.6</b>	<b>A1.7</b>
	Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela	Los estudiantes se ayudan unos a otros	Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos	El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto	Existe buena relación entre el personal de la escuela y las familias	El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos	Todas las instituciones del sector están involucradas en la escuela
N	28	29	29	28	28	26	28
Media	2,57	2,24	2,24	2,54	1,93	2,31	2,54

Grafico 1  
Sección A1: construir una comunidad  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



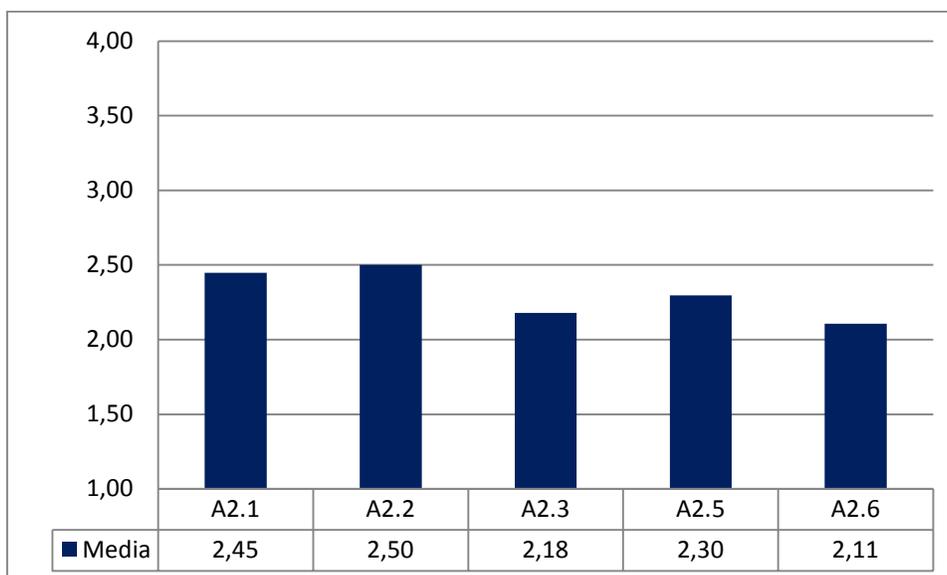
#### Comentarios

- El indicador A1.5 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con la afirmación “Existe buena relación entre el personal de la escuela y las familias”.
- El indicador A1.1 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte del personal de la escuela con la afirmación “Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela”.

#### Sección A2: establecer valores inclusivos

	A2.1	A2.2	A2.3	A2.5	A2.6
	Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado	El personal de la escuela, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión	Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas	El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación	La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias
N	29	28	28	27	28
Media	2,45	2,50	2,18	2,30	2,11

Grafico 2  
Sección A2: establecer valores inclusivos  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



#### Comentarios

- El indicador A2.6 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que puede interpretarse como un mayor grado de acuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con la afirmación “La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias”.
- El indicador A2.2 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte del personal de la escuela con la afirmación “El personal de la escuela, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión”.

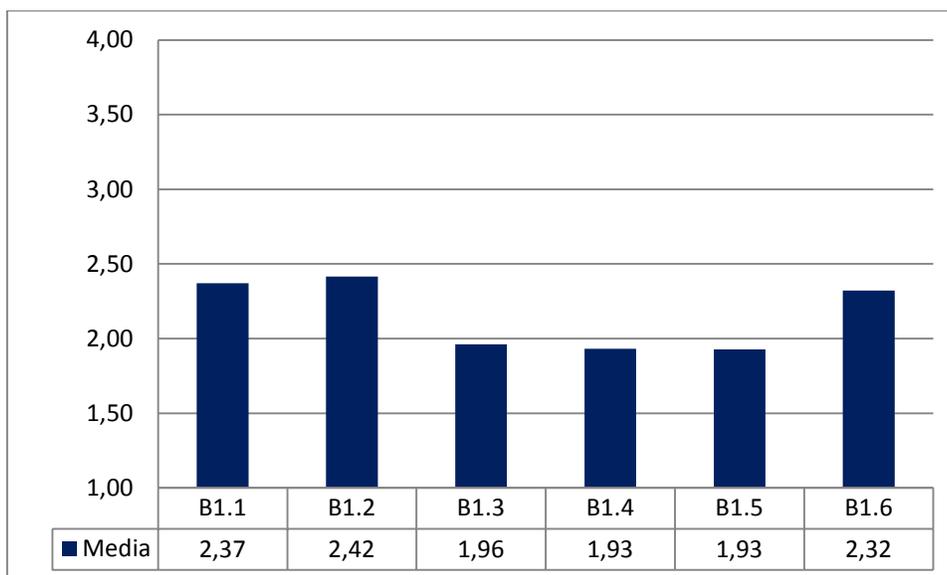
#### Dimensión: Elaborar Políticas Inclusivas

##### Sección B1: desarrollar una escuela para todos

	<b>B1.1</b>	<b>B1.2</b>	<b>B1.3</b>	<b>B1.4</b>	<b>B1.5</b>	<b>B1.6</b>
	Los nombramientos y las promociones del personal son justas	Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a instalarse en la escuela	La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad	La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos	Cuando los alumnos acceden a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse	La escuela organiza grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado
N	27	24	26	29	28	28
Media	2,37	2,42	1,96	1,93	1,93	2,32

Grafico 3  
Sección B1: desarrollar una escuela para todos

Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



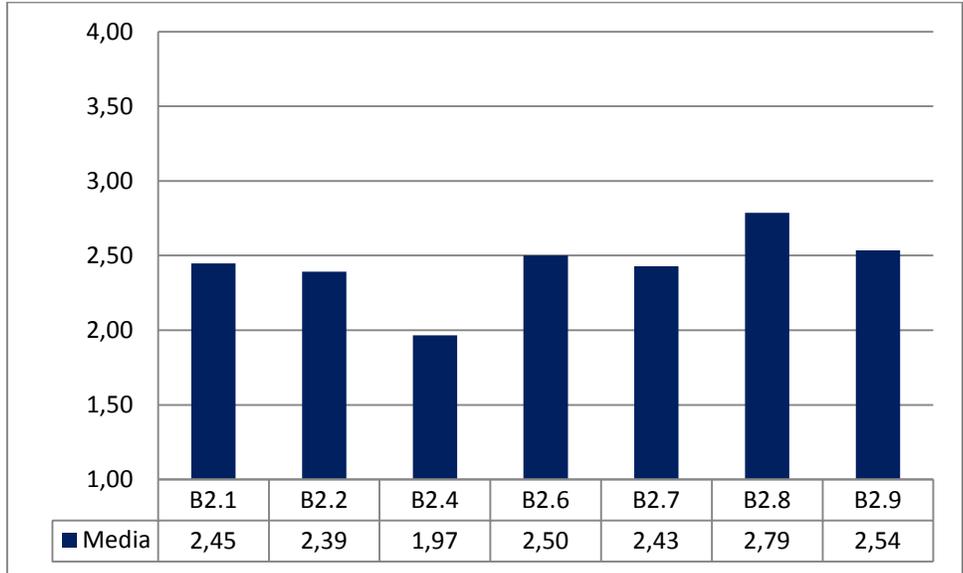
#### Comentarios

- Los indicadores B1.4 y B 1.5 son los que presentan un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con las afirmaciones “La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos” y “Cuando los alumnos acceden a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse” respectivamente.
- El indicador B1.2 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte del personal de la escuela con la afirmación “Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a instalarse a la escuela”.

#### Sección B2: organizar el apoyo para atender a la diversidad

	<b>B2.1</b>	<b>B2.2</b>	<b>B2.4</b>	<b>B2.6</b>	<b>B2.7</b>	<b>B2.8</b>	<b>B2.9</b>
	Se coordinan todas las formas de apoyo	Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado	La evaluación de las “necesidades educativas especiales” y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado	Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículum y de apoyo pedagógico	Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina	Se ha reducido el ausentismo escolar	Se han reducido las conductas de intimidación, de abuso de poder entre pares o acoso escolar
N	29	28	29	28	28	28	28
Media	2,45	2,39	1,97	2,50	2,43	2,79	2,54

**Grafico 4**  
**Sección B2: organizar el apoyo para atender a la diversidad**  
**Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)**



**Comentarios**

- El indicador B2.4 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con la afirmación “La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado”.
  
- El indicador B2.8 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte del personal de la escuela con la afirmación “Se ha reducido el ausentismo escolar”.

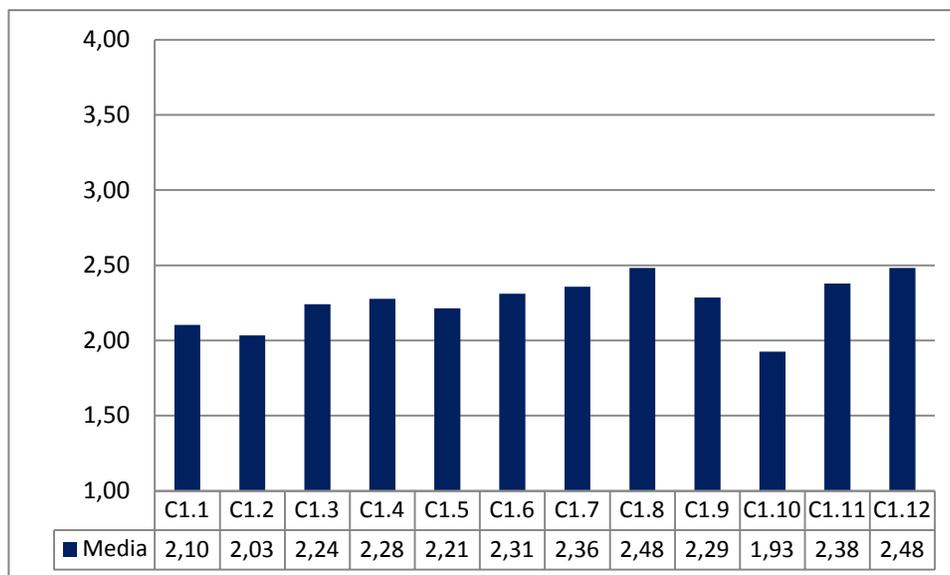
**Dimensión: Desarrollar Prácticas Inclusivas**

**Sección C1: orquestar el proceso de aprendizaje**

	<b>C1.1</b>	<b>C1.2</b>	<b>C1.3</b>	<b>C1.4</b>	<b>C1.5</b>	<b>C1.6</b>
	La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado	Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes	Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia entre los estudiantes	Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje	Los estudiantes aprenden de forma cooperativa	La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes
N	29	29	29	29	28	29
Media	2,10	2,03	2,24	2,28	2,21	2,31

	<b>C1.7</b>	<b>C1.8</b>	<b>C1.9</b>	<b>C1.10</b>	<b>C1.11</b>	<b>C1.12</b>
	La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo	Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración	Los docentes se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	Las "tareas para la casa" contribuyen al aprendizaje de todos	Todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares
N	28	29	28	27	29	29
Media	2,36	2,48	2,29	1,93	2,38	2,48

**Grafico 5**  
**Sección C1: orquestar el proceso de aprendizaje**  
 Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



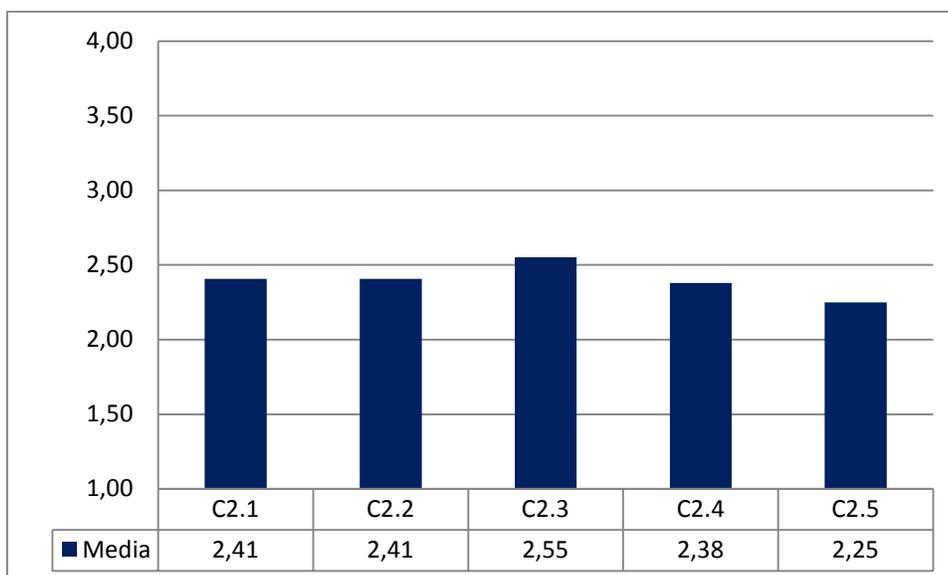
### Comentarios

- El indicador C1.10 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con la afirmación “Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes”.
- Los indicadores C1.8 y C 1.12 son los que presentan un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con las afirmaciones “Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración” y “Todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares” respectivamente.

### Sección C2: movilizar recursos

	<b>C2.1</b>	<b>C2.2</b>	<b>C2.3</b>	<b>C2.4</b>	<b>C2.5</b>
	Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión	Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad local	Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela	La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje	El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos
N	27	27	29	29	28
Media	2,41	2,41	2,55	2,38	2,25

Grafico 6  
Sección C2: movilizar recursos  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



#### Comentarios

- El indicador C2.5 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con la afirmación “El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos”.
- El indicador C2.3 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los funcionarios del establecimiento con la afirmación “Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela”.

#### Síntesis del cuestionario para el personal de la escuela: indicadores más altos y más bajos según dimensión y sección

##### Indicadores percibidos como más presentes por parte del personal de la escuela

Los indicadores que son percibidos como más presentes pueden dar cuenta de aquello que es considerado por el personal de la escuela como un recurso para la participación y el aprendizaje. A continuación se presentan los indicadores que según los cuestionarios son considerados más fuertes por el personal de la escuela.

<b>Crear Culturas Inclusivas</b>	<b>Elaborar Políticas Inclusivas</b>	<b>Desarrollar Prácticas Inclusivas</b>
----------------------------------	--------------------------------------	---

	<b>A1: construir una comunidad</b>	<b>A2: establecer valores inclusivos</b>	<b>B1: desarrollar una escuela para todos</b>	<b>B2: organizar el apoyo para atender a la diversidad</b>		<b>C1: orquestrar el proceso de aprendizaje</b>	<b>C2: movilizar recursos</b>
	<b>A1.5</b>	<b>A2.6</b>	<b>B1.4</b>	<b>B1.5</b>	<b>B2.4</b>	<b>C1.10</b>	<b>C2.5</b>
	Existe buena relación entre el personal de la escuela y las familias	La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias	La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos	Cuando los alumnos acceden a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse	La evaluación de las “necesidades educativas especiales” y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado	Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos
N	28	28	29	28	29	27	28
Media	1,93	2,11	1,93	1,93	1,97	1,93	2,25

#### **Indicadores percibidos como menos presentes por parte del personal de la escuela**

Los indicadores que son percibidos como menos presentes, pueden dar cuenta de aquello que es considerado como una barrera a la participación y el aprendizaje en la escuela. A continuación se presentan los indicadores que según los cuestionarios son considerados más débiles por el personal de la escuela.

	<b>Crear Culturas Inclusivas</b>		<b>Elaborar Políticas Inclusivas</b>		<b>Desarrollar Prácticas Inclusivas</b>		
	<b>A1: construir una comunidad</b>	<b>A2: establecer valores inclusivos</b>	<b>B1: desarrollar una escuela para todos</b>		<b>C1: orquestrar el proceso de aprendizaje</b>		<b>C2: movilizar recursos</b>
	<b>A1.1</b>	<b>A2.2</b>	<b>B1.2</b>	<b>B2.8</b>	<b>C1.8</b>	<b>C1.12</b>	<b>C2.3</b>
	Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela	El personal de la escuela, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión	Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a instalarse en la escuela	Se ha reducido el ausentismo escolar	Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración	Todo el alumnado participa en las actividades extraescolares	Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela
N	28	28	24	28	29	29	29
Media	2,57	2,50	2,42	2,79	2,48	2,48	2,55

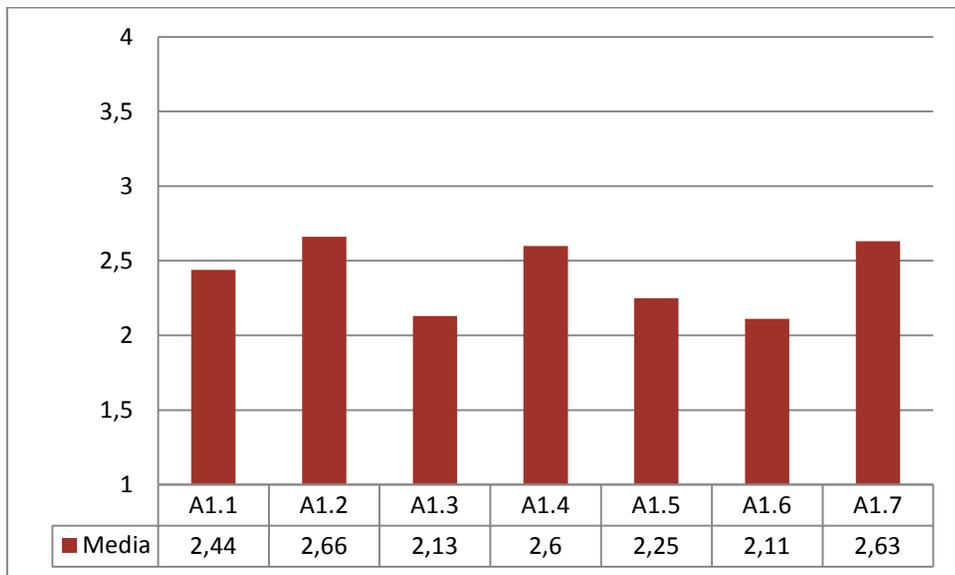
#### **Resultados descriptivos para el grupo: Alumnos (C2)**

**Dimensión: Crear Culturas Inclusivas**

**Sección A1: construir una comunidad**

	A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	A1.5	A1.6	A1.7
	Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela	Los estudiantes se ayudan unos a otros	El personal de la escuela trabaja bien en colaboración	El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto	Las familias se sienten participes en la escuela	Los profesores y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos	Los profesores tratan a todos los estudiantes por igual, sin preferencias
N	61	61	61	60	59	61	60
Media	2.44	2.66	2.13	2.60	2.25	2.11	2.63

**Grafico 7**  
**Sección A1: construir una comunidad**  
 Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



**Comentarios**

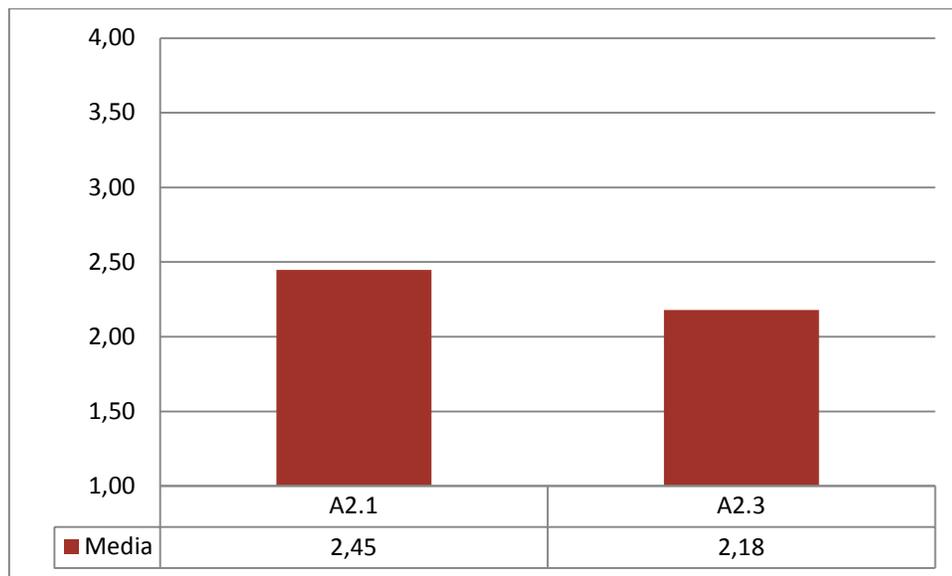
- El indicador A1.6 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los alumnos con la afirmación “Los profesores y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos”.
- El indicador A1.2 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los alumnos con la afirmación “Los estudiantes se ayudan unos a otros”.

**Sección A2: establecer valores inclusivos (\*)**

<b>A2.1</b>	<b>A2.3</b>
-------------	-------------

	Los profesores intentan que los alumnos hagan las cosas lo mejor que sepan.	Los profesores piensan que todos los alumnos son iguales de importantes.
N	60	61
Media	2,45	2,18

**Grafico 8**  
**Sección A2: establecer valores inclusivos**  
**Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)**



**Comentarios**

(\*) Dado que la sección A2 establecer valores inclusivos solo escruta dos indicadores, estos forzosamente son ubicados en los extremos del continuo presencia/ausencia. Por esto, los resultados para esta sección deben interpretarse con precaución. Se sugiere relacionar estos resultados con los promedios de otras secciones para complementar su interpretación.

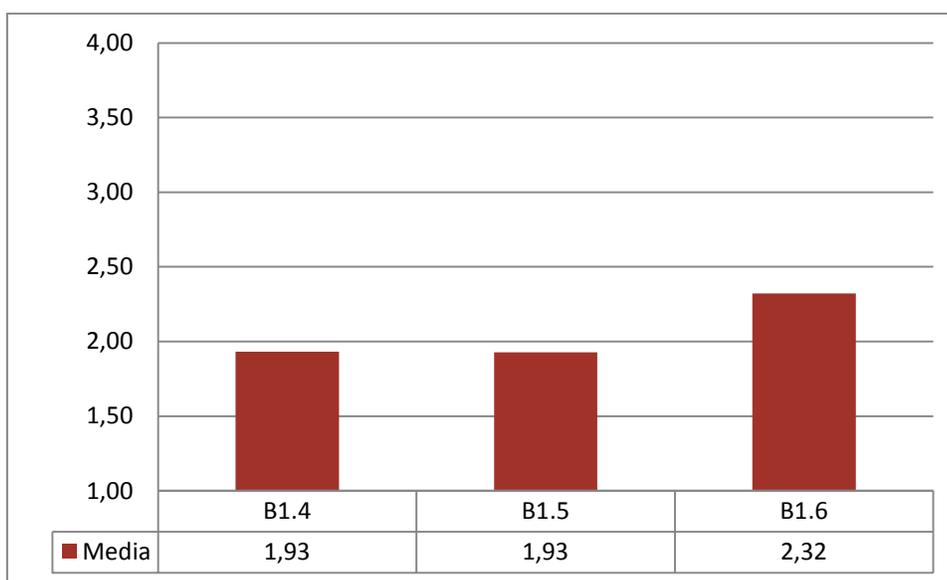
- El indicador A2.3 es el que presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los alumnos con la afirmación “Los profesores piensan que todos los alumnos son iguales de importantes”.
- El indicador A2.1 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los alumnos con la afirmación “Los profesores intentan que los alumnos hagan las cosas lo mejor que sepan”.

**Dimensión: Elaborar Políticas Inclusivas**

**Sección B1: desarrollar una escuela para todos (\*)**

	<b>B1.4</b>	<b>B1.5</b>	<b>B1.6</b>
	La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos	Cuando los alumnos llegan a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse.	Los profesores muestran el mismo interés por todos los estudiantes independientemente de su rendimiento académico y conducta.
N	60	60	61
Media	1,93	1,93	2,32

**Grafico 9**  
**Sección B1: desarrollar una escuela para todos**  
 Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



**Comentarios**

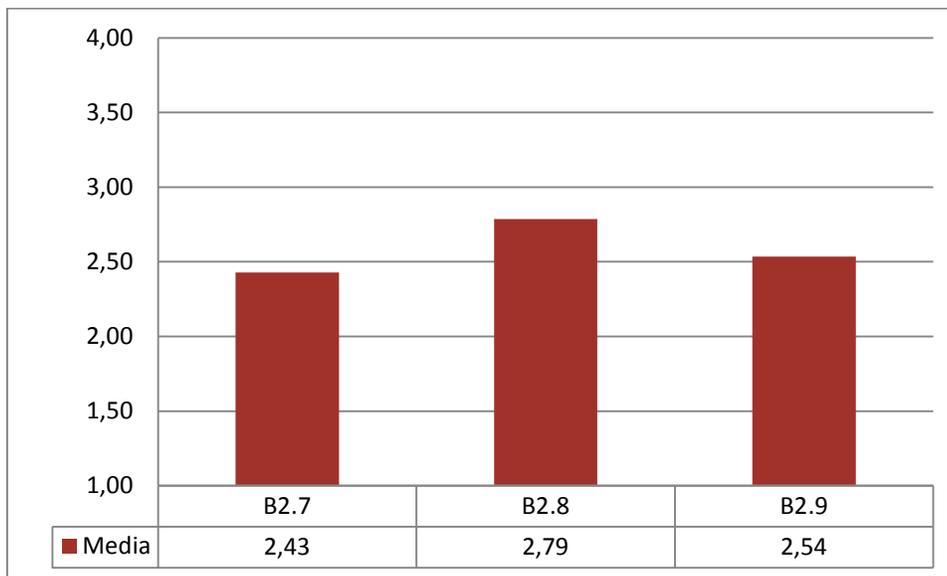
(\*) Se sugiere la misma precaución que en la sección A2 establecer valores inclusivos, dado que de los tres indicadores explorados, dos comparten el mismo puntaje promedio. Por esto, los resultados para esta sección deben interpretarse con precaución. Se sugiere relacionar estos resultados con los promedios de otras secciones para complementar su interpretación.

- Los indicadores B1.4 y B1.5 presentan un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los alumnos con las afirmaciones “La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos” y “Cuando los alumnos llegan a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse”, respectivamente.
- El indicador B1.6 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los alumnos con la afirmación “Los profesores muestran el mismo interés por todos los estudiantes independientemente de su rendimiento académico y conducta”.

**Sección B2: organizar el apoyo para atender a la diversidad**

	<b>B2.7</b>	<b>B2.8</b>	<b>B2.9</b>
	Se han reducido las expulsiones por motivo de disciplina.	La escuela se preocupa por evitar que los alumnos falten a clases.	Se han reducido las conductas de bullying, intimidación o abuso de poder.
N	61	61	61
Media	2,43	2,79	2,54

Grafico 10  
Sección B2: organizar el apoyo para atender a la diversidad  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



**Comentarios**

- El indicador B2.7 presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los alumnos con la afirmación “Se han reducido las expulsiones por motivo de disciplina”.
- El indicador B2.8 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los alumnos con la afirmación “La escuela se preocupa por evitar que los alumnos falten a clases”.

**Dimensión: Desarrollar Prácticas Inclusivas**

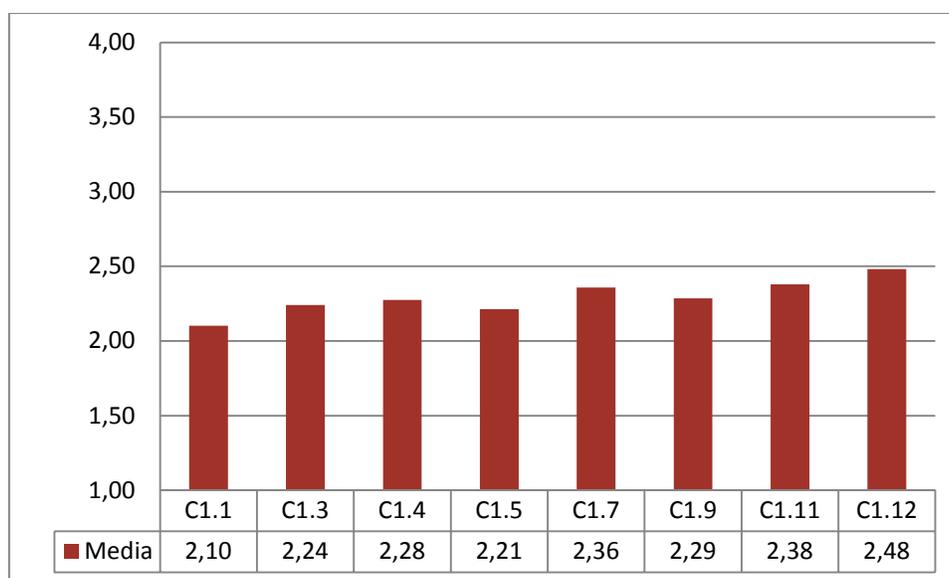
### Sección C1: orquestar el proceso de aprendizaje (\*)

(\*) La versión para alumnos de los cuestionarios del índice solo explora la sección C1 de la dimensión Desarrollar Prácticas inclusivas.

	<b>C1.1</b>	<b>C1.3</b>	<b>C1.4</b>	<b>C1.5</b>	<b>C1.7</b>	<b>C1.9</b>	<b>C1.11</b>	<b>C1.12</b>
	La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado	Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia entre los estudiantes	Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje	Los estudiantes aprenden de forma cooperativa	La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo	Los docentes se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	Las "tareas para la casa" contribuyen al aprendizaje de todos	Todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares
N	60	61	60	61	60	57	61	61
Media	2,10	2,24	2,28	2,21	2,36	2,29	2,38	2,48

Grafico 11

Sección C1: orquestar el proceso de aprendizaje  
Distribución de los promedios según indicador (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



#### Comentarios

- El indicador C1.1 presenta un menor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor grado de acuerdo por parte de los alumnos con la afirmación “La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado”.
- El indicador C1.12 es el que presenta un mayor puntaje promedio, lo que se puede interpretar como un mayor desacuerdo por parte de los alumnos con la afirmación “Todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares”.

**Síntesis del cuestionario para alumnos: indicadores más altos y más bajos según dimensión y sección.**

### Indicadores percibidos como más presentes por parte de los alumnos

Los indicadores que son percibidos como más presentes pueden dar cuenta de aquello que es considerado por los estudiantes como un recurso para la participación y el aprendizaje. A continuación se presentan los indicadores que según los cuestionarios son considerados más fuertes por los alumnos.

	Crear Culturas Inclusivas		Elaborar Políticas Inclusivas		Desarrollar Prácticas Inclusivas	
	A1: construir una comunidad	A2: establecer valores inclusivos	B1: desarrollar una escuela para todos		B2: organizar el apoyo para atender a la diversidad	C1: orquestar el proceso de aprendizaje
	A1.6	A2.3	B1.4	B1.5	B2.7	C1.1
	Los profesores y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.	Los profesores piensan que todos los alumnos son iguales de importantes.	La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos	Cuando los alumnos llegan a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse.	Se han reducido las expulsiones por motivo de disciplina.	La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado
N	61	61	60	60	61	60
Media	2,11	2,18	1,93	1,93	2,43	2,10

### Indicadores percibidos como menos presentes por parte de los alumnos

Los indicadores que son percibidos como menos presentes, pueden dar cuenta de aquello que es considerado por los estudiantes como una barrera a su participación y aprendizaje en la escuela. A continuación se presentan los indicadores que según los cuestionarios son considerados más débiles por los estudiantes.

	Crear Culturas Inclusivas		Elaborar Políticas Inclusivas		Desarrollar Prácticas Inclusivas
	A1: construir una comunidad	A2: establecer valores inclusivos	B1: desarrollar una escuela para todos	B2: organizar el apoyo para atender a la diversidad	C1: orquestar el proceso de aprendizaje
	A1.2	A2.1	B1.6	B2.8	C1.12
	Los estudiantes se ayudan unos a otros	Los profesores intentan que los alumnos hagan las cosas lo mejor que sepan.	Los profesores muestran el mismo interés por todos los estudiantes independientemente de su rendimiento académico y conducta.	La escuela se preocupa por evitar que los alumnos falten a clases.	Todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares
N	61	61	61	61	61
Media	2,66	2,66	2,32	2,79	2,48

### Análisis comparativo para los grupos:

## Personal de la Escuela (C1) y Estudiantes (C2)

Dado que los indicadores del cuestionarios para el personal (C1) y el cuestionario para estudiantes (C2) no siempre son equivalentes, la exploración comparativa se realiza por dimensión, toda vez que hay secciones que para la versión de estudiantes no son exploradas o la cantidad de indicadores que se integran son muy pocos para aportar al análisis comparativo.

### Comparación grupos Personal de la Escuela (C1) y Estudiantes (C2)

#### Dimensión: Crear Culturas Inclusivas

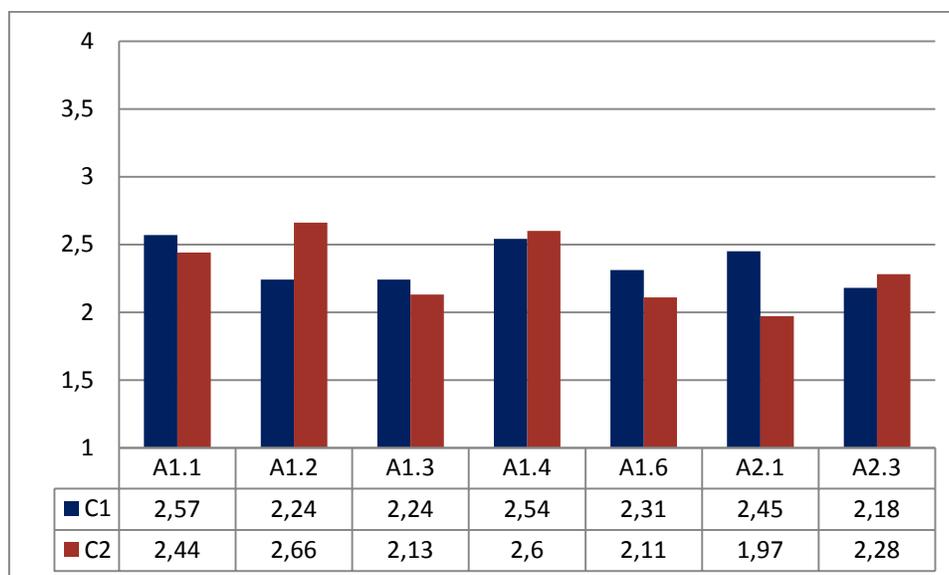
	A1.1		A1.2		A1.3		A1.4		A1.6		A2.1		A2.3	
	Toda la comunidad escolar se siente acogida en esta escuela		Los estudiantes se ayudan unos a otros		El personal de la escuela trabaja bien en colaboración		El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto		Los profesores y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos		Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado / Los profesores intentan que los alumnos hagan las cosas lo mejor que sepan		Los profesores piensan que todos los alumnos son iguales de importante	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
Media	2.57	2.44	2.24	2.66	2.24	2.13	2.54	2.60	2.31	2.11	2.45	1.97	2.18	2.28

Grafico 12

Comparación de promedios grupos Personal de la Escuela (C1) y Estudiantes (C2)

Dimensión: Crear Culturas Inclusivas

(Puntaje mínimo 1, máximo 4)



#### Comentarios

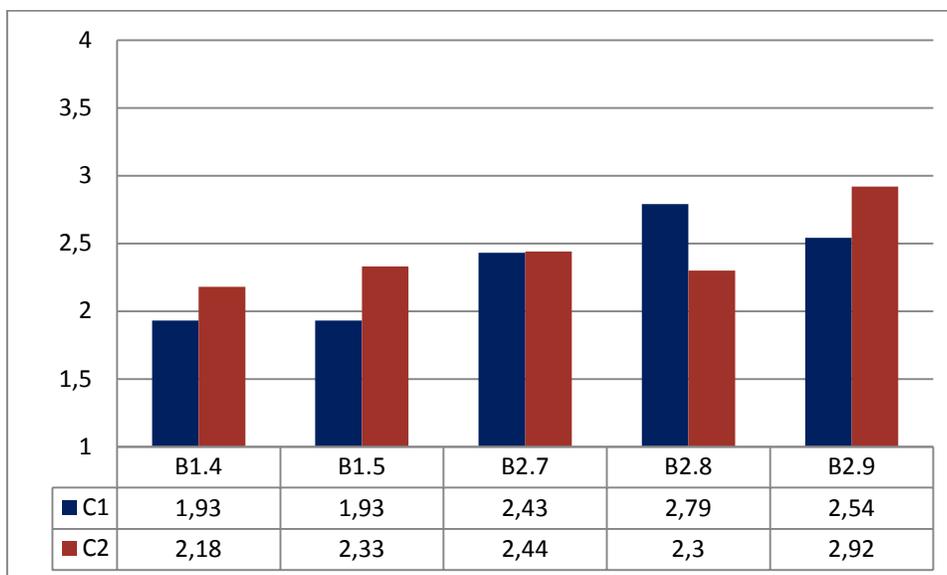
- El mayor grado de acuerdo entre el personal de la escuela y los estudiantes se da en el indicador A1.4 “El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto”, con una diferencia en los promedios tan solo de 0,06 puntos. Las medias respectivas para el personal y los alumnos son de 2,54 y 2.6, lo que se puede interpretar como un nivel de acuerdo en la percepción que la presencia del respeto en las relaciones entre el alumnado y los docentes es débil y se puede considerar como una barrera al aprendizaje y la participación.
- El mayor grado de desacuerdo entre el personal de la escuela y los estudiantes se da en el indicador A1.2 “Los estudiantes se ayudan unos a otros”, con una diferencia de -0,42. Esto puede interpretarse como que los alumnos perciben que la ayuda entre estudiantes está menos presente en la escuela respecto de lo que percibe el personal.

#### Dimensión: Elaborar Políticas Inclusivas

	B1.4		B1.5		B2.7		B2.8		B2.9	
	La escuela hace que sus edificios / instalaciones sean físicamente accesibles para todos.		Cuando los alumnos acceden a la escuela por primera vez se les ayuda a instalarse.		Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.		Se ha reducido el ausentismo escolar / La escuela se preocupa por evitar que los alumnos falten a clases.		Se han reducido las conductas de bullying, intimidación o abuso de poder.	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
Media	1,93	2,18	1,93	2,33	2,43	2,44	2,79	2,3	2,54	2,92

Grafico 13

Comparación de promedios grupos Personal de la Escuela (C1) y Estudiantes (C2)  
Dimensión: Elaborar Políticas Inclusivas  
(Puntaje mínimo 1, máximo 4)



#### Comentarios

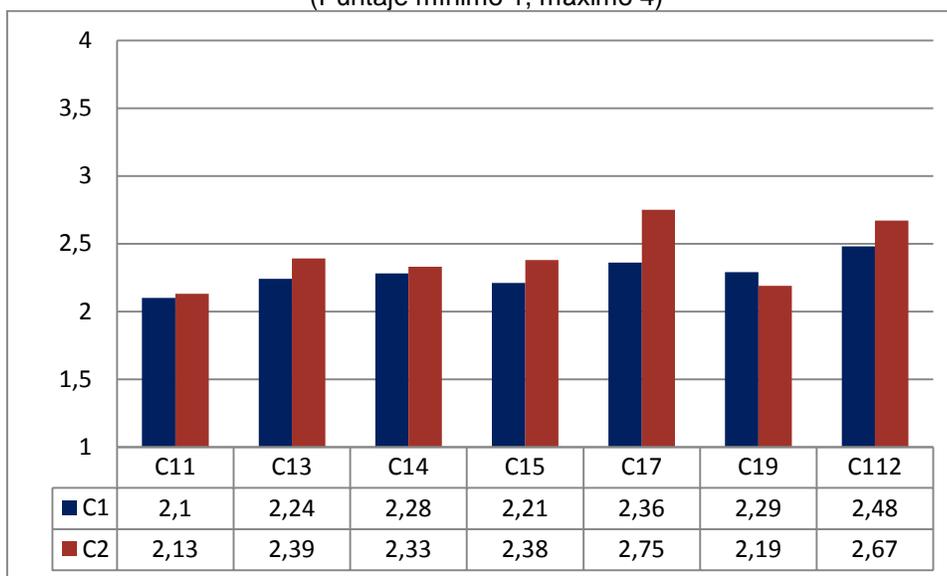
- El mayor grado de acuerdo entre el personal de la escuela y los estudiantes se da en el indicador B2.7 “Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina”, con una diferencia en los promedios tan solo de 0,01 puntos. Las medias respectivas para el personal y los alumnos son de 2,43 y 2,44.
- El mayor grado de desacuerdo entre el personal de la escuela y los estudiantes se da en el indicador B2.8 “Se ha reducido el ausentismo escolar / La escuela se preocupa por evitar que los alumnos falten a clases”, con una diferencia de 0,49. Las medias respectivas para el personal y los alumnos son de 2,79 y 2,3. Esto puede interpretarse como que mientras los alumnos perciben que la escuela se ha preocupado por reducir el ausentismo, el personal tiene la percepción que la baja asistencia a clases es significativa y puede considerarse como una barrera al aprendizaje y la participación en la escuela.
- Es importante considerar que, a excepción del indicador “Se ha reducido el ausentismo escolar / La escuela se preocupa por evitar que los alumnos falten a clases”, los estudiantes tienen una percepción más negativa que el personal de la escuela, respecto de la presencia de los indicadores de la Dimensión Elaborar Políticas Inclusivas.

#### Dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas

	C1.1		C1.3		C1.4		C1.5		C1.7		C1.9		C1.12	
	La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.		Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia entre los estudiantes.		Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.		Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.		La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.		Los docentes se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes		Todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares.	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
Media	2.10	2.13	2.24	2.39	2.28	2.33	2.21	2.38	2.36	2.75	2.29	2.19	2.48	2.67

Grafico 14

Comparación de promedios grupos Personal de la Escuela (C1) y Estudiantes (C2)  
 Dimensión: Elaborar Políticas Inclusivas  
 (Puntaje mínimo 1, máximo 4)



#### Comentarios

- En términos generales, ambos grupos tienden al acuerdo respecto de sus percepciones sobre las prácticas de la escuela.
- El mayor grado de acuerdo se da en el indicador C1.4, “Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje”, donde la diferencia es de 0,05. Las medias respectivas para el personal y los alumnos son de 2,28 y 2,33.
- El mayor grado de desacuerdo entre el personal de la escuela y los estudiantes se da en el indicador C1.7 “La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.”, con una diferencia de - 0,39. Las medias respectivas para el personal y los alumnos son de 2,36 y 2,75. Esto puede interpretarse como que el los alumnos perciben que el respeto mutuo está menos presente en el ejercicio de la disciplina en el aula, mientras que el personal docente por su parte sí lo considera como presente.

## **Asentimiento de Alumnos que participan en Grupo de discusión**

---

### **Información sobre el presente estudio**

El propósito de este documento es confirmar tu participación en la investigación "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración", desarrollada por profesores del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y financiada por FONDECYT.

Este estudio tiene como objetivo conocer lo positivo y lo negativo de la experiencia escolar de los alumnos y alumnas, para ello, te pedimos que participes en una entrevista grupal en la que tú y tus compañeros conversarán sobre sus vivencias en la escuela.

La entrevista se realizará en la escuela, en un espacio adecuado y cómodo para ello, y el audio será registrado mediante una grabadora digital. La información obtenida será de carácter confidencial, es decir, conocida sólo por el equipo de investigación y nunca se publicará o difundirá la identidad de las personas participantes. La información se utilizará con fines exclusivamente de investigación. El responsable por la custodia de la información recogida será el investigador responsable del Proyecto, Dr. Mauricio López Cruz, y el material quedará debidamente resguardado en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

La participación es voluntaria. Además, podrás dejar de participar en cualquier momento durante la entrevista sin tener que dar explicaciones, como también podrás solicitar al equipo de investigadores la no utilización de la información entregada, sin recibir ningún perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

**ASENTIMIENTO**

Por la presenta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de mi participación en la entrevista grupal para el proyecto FONDECYT N°11110141 "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración". Además señalo que he sido informado de los objetivos de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

---

Nombre y Firma del Participante

---

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Mauricio López Cruz  
Investigador Responsable  
mandrelopez@gmail.com  
Departamento de Psicología Universidad de Chile  
Ignacio Carrera Pinto 1045  
Fono: (2) 9787785

También puede comunicarse con el Comité de Ética que aprobó este estudio, dirigiéndose a:

Raúl Villarroel Presidente  
Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades  
Consultas a: Profesora Sandra Baquedano  
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago.  
[comitedeetica@uchile.cl](mailto:comitedeetica@uchile.cl)

Una copia de esta carta queda para el entrevistado

**Anexo 5**

## **A Consentimiento Informado para Apoderados de Alumnos que participan en Grupo de discusión**

---

### **Información sobre el presente estudio**

El propósito de este documento es confirmar la participación su hijo o hija (su representado) en la investigación "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración", desarrollada por académicos del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y financiada por FONDECYT.

Este estudio tiene como objetivo identificar factores facilitadores y obstaculizadores de los procesos de mejora de la inclusión educativa y la atención a la diversidad del alumnado en establecimientos educacionales del país.

La entrevista grupal en la que participará su hijo o hija (su representado) busca que los alumnos del establecimiento, conversen acerca de impresiones y vivencias en la escuela, y de las relaciones entre compañeros.

La entrevista se realizará en la escuela, en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. La información obtenida serán de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación; garantizando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de quién ha emitido los juicios y opiniones; es decir no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación. El responsable por la custodia de la información recogida será el investigador responsable del Proyecto, Dr. Mauricio López Cruz, y el material quedará debidamente resguardado en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

La participación es voluntaria. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida la participación de su hijo o hija (su representado) en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar al equipo de investigadores la no utilización de la información entregada, sin recibir ningún perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Los participantes se comprometen a mantener la confidencialidad sobre los dichos de los demás participantes.

### **CONSENTIMIENTO**

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que mi hijo o hija (mi representada) ha aportado a través de su participación en la entrevista grupal para el proyecto FONDECYT N°11110141 para el proyecto FONDECYT N°11110141 "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración". Además señalo que mi hijo o hija (o representado) y yo hemos sido informados de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, mi hijo o hija (o representado), puede retirarse de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación en la entrevista grupal, la que acepto voluntariamente.

---

Nombre y Firma del Participante

---

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Mauricio López Cruz  
Investigador Responsable  
mandrelopez@gmail.com  
Departamento de Psicología Universidad de Chile  
Ignacio Carrera Pinto 1045  
Fono: (2) 9787785

También puede comunicarse con el Comité de Ética que aprobó este estudio, dirigiéndose a:

Raúl Villarroel Presidente  
Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades  
Consultas a: Profesora Sandra Baquedano  
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago.  
[comitedeetica@uchile.cl](mailto:comitedeetica@uchile.cl)

Una copia de esta carta queda para el entrevistado