



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE PSICOLOGÍA

**LAS VOCES DE LAS FAMILIAS:
BARRERAS Y PROPUESTAS PARA SU PARTICIPACIÓN EN LA
CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS.**

Memoria para optar al Título de Psicóloga

Autora: Claudia Andrea Cifuentes Meléndez.

Tutor: Mauricio Andrés López Cruz

Santiago, 2014

*“Cuando hay un pequeño con dificultades, hay todo un sistema que queda entre signos de interrogación. El actuar del niño trae una pregunta, una alteridad, una manera particular de expresar su sentir. No debe obturarse su palabra, ni taponarla, sino permitir que toda una investigación se ponga en marcha, donde cada uno de los adultos y las instituciones relacionadas con **ese niño** pueda reflexionar sobre su accionar y su posibilidad de educar respetando el impulso creador que siempre lleva en sí”*

(El niño desatento e inquieto en la escuela, por Frizzera y Heuser)

Agradecimientos

Deseo agradecer en este espacio no sólo a quienes han sido parte de la elaboración de esta Memoria, sino que también a todas las personas que han sido parte fundamental en esta etapa de crecimiento y desarrollo que culmina simbólicamente con este trabajo:

A mis compañeras y compañeros de equipo de investigación 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”, por el aprendizaje construido y compartido en los últimos años de mi carrera profesional.

A las familias participantes de esta investigación, porque la experiencia compartida fue el principal motor para el desarrollo y término de este proceso.

A mi abuela Ana Eugenia Ugalde, por su legado de lucha por la justicia y equidad social, y por acompañar mis pensamientos, reflexiones, sentido de vida y actuar cotidiano.

A mis padres por amarme, confiar en mí e intentar entregarme todas las oportunidades de crecimiento y desarrollo que estaban a su alcance.

A mi querida e inigualable hermana, por su interminable creatividad para construir mundos mágicos de fantasía y compartirlos conmigo durante mi niñez, y por todos sus consejos, apoyo y acompañamiento en todas las etapas de mi vida.

A mis amigas y amigos por su confianza en los desafíos que emprendo.

A mi pareja por comprenderme desde el acompañamiento afectivo.

A todas las personas que han sido un reflejo en el descubrimiento continuo de mis aspectos luminosos y sombríos.

A todas las niñas y todos los niños por enseñarme día a día a reír, a compartir, a descubrir, a asombrarme y a jugar por el simple hecho de vivir y disfrutar intensamente el presente sin esperar nada a cambio. Gracias por recordarme esa maravillosa sabiduría...

ÍNDICE

1. Resumen.....	6
2. Introducción	8
2.1 Problema de investigación y su relevancia	8
3. Marco Teórico	12
3.1. Movimiento de inclusión: la construcción de un camino hacia el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos.	12
3.2 Recursos y Barreras para desarrollar Escuelas Inclusivas	16
3.3 Escuelas inclusivas: promueven aprendizaje y participación de la comunidad respondiendo a sus necesidades de apoyo.....	20
3.3.1 Aprendizaje interactivo y colaborativo	20
3.3.2 Participación colectiva y cooperativa.....	22
3.3.3 Respuesta educativa a la diversidad, asegurando igualdad de oportunidades de aprendizaje y participación.	24
3.4 Participación de las familias amplia, diversa y organizada: Un desafío para las comunidades educativas que se comprometen con la inclusión.	26
4. Objetivos	35
4.1 Objetivo General:	35
4.2 Objetivos Específicos:.....	35
5. Marco Metodológico.....	36
5.1 Justificación de la metodología	36
5.2 Participantes.....	37
5.3 Técnicas y procedimiento de producción de datos	38
5.4 Análisis de datos.....	46
5.5 Aspectos Éticos.....	51
6. Resultados	51
6.1. Experiencias de Participación de las Familias	52
6.2. Las voces de las familias respecto de la respuesta educativa que ofrecen las escuelas y liceo a sus estudiantes.	62
6.2.1. Barreras para el aprendizaje y participación del estudiantado	62
a) Barreras identificadas en la cultura de la comunidad educativa	62
b) Barreras identificadas en las políticas de la comunidad educativa.....	65
c) Barreras identificadas en las prácticas de la comunidad educativa	69

6.2.2. Recurso y propuestas para el aprendizaje y participación del estudiantado	75
a) Recurso: Política de no exclusión en el ingreso al establecimiento educativo	75
b) Propuestas para construir una cultura más inclusiva al interior de la comunidad educativa	76
c) Propuestas para mejorar las prácticas al interior de la comunidad educativa.....	77
7. Discusión y Conclusiones.....	83
Epílogo.....	97
Referencias.....	99
ANEXOS	105

1. Resumen

En la actualidad se debate respecto de la nueva reforma a la educación que se desea implementar en nuestro país. Desde la propuesta del gobierno y de la opinión pública se escucha hablar de una educación dirigida hacia las nuevas generaciones de manera gratuita y de calidad. En esta construcción cabe preguntarse cuál es el rol que desempeñan los diversos actores de la comunidad educativa, entre ellos un actor tan relevante como las familias, en donde su voz también debiese ser parte de la construcción de esta nueva política pública.

La participación de las familias, se ha incluido en las últimas décadas en la política educativa chilena como un actor relevante. Sin embargo, y a pesar del discurso inclusivo y participativo que se plantea desde la política pública, existe evidencia de que la participación de las familias en los centros educativos es escasa y se sitúa mayormente desde un rol pasivo, receptivo de información y de apoyo a las demandas que les solicita la institución educativa.

A partir de esto, el presente estudio¹ de enfoque cualitativo, se construye con el objetivo de conocer de manera comprensiva las voces de las familias respecto de su participación en la comunidad educativa. Por este motivo, se diseñó una metodología que permitió generar espacios de reflexión colectiva de las familias, y a partir de ello, se pudieron identificar recursos y barreras en el contexto educativo que facilitan u obstaculizan su participación.

Los principales resultados de este estudio, derivados del análisis transversal de los datos emergentes de tres escuelas y un liceo, indican que la escasa participación de las familias en el contexto educativo escolar, se asocia a diversas barreras que se encuentran en la interacción con el contexto educativo. A su vez, la sensación o percepción de las familias de no sentirse escuchadas por la escuela o liceo, impide el encuentro dialógico con el personal de los centros educativos. De este modo, tanto la percepción de las familias de no

¹Esta memoria de título se desarrolla en el marco del 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".

ser escuchadas como el reconocimiento de que su participación es designada, limitada y restringida por la institución educativa, influye en la desmotivación e interés por participar activamente. Por esta razón, se plantea que las familias están siendo excluidas en su accesibilidad, aprendizaje y participación en el contexto educativo escolar.

Así también, el análisis transversal de los resultados permite visibilizar la capacidad de las familias para identificar recursos, barreras y construir propuestas colectivas respecto de la educación que desean para el estudiantado. De esta manera, se reconoce el potencial transformador que posee la reflexión conjunta de las familias en la construcción de comunidades educativas más inclusivas.

2. Introducción

2.1 Problema de investigación y su relevancia

En Chile existe un compromiso desde los años noventa para garantizar la educación como un derecho de todas², reorientando sus políticas para conseguir este propósito. Durante ese proceso se ha diseñado la Política de Integración Escolar, la cual, influye en la cultura y las prácticas locales de las instituciones escolares del país.

En el desarrollo de la Política de Integración Escolar en Chile y la reciente aprobación de la Ley de Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, se han presentado contradicciones entre las concepciones que subyacen a su discurso y sus prácticas. Esto se evidencia en el planteamiento de una propuesta que se fundamenta en la atención de la diversidad desde la perspectiva inclusiva, pero a la vez, orienta su implementación hacia la integración de estudiantes con un claro énfasis médico-clínico en el diagnóstico y un tratamiento pedagógico individual. De ésta manera, se tiende a segregar a estudiantes al interior de las escuelas regulares patologizando sus diferencias (López, Julio, Morales, Rojas y Pérez, 2012).

Para avanzar en el objetivo de garantizar el derecho a la educación tanto las políticas como las prácticas para atender y responder a la diversidad deben movilizarse desde el enfoque de integración hacia uno de inclusión educativa. En efecto, la inclusión amplia los conceptos y las reformas de integración, al reconocer y valorar las diferencias y la igualdad de derechos entre los seres humanos, abriendo caminos para la construcción y consolidación de justicia y equidad social (Parrilla, 2002).

Inclusión educativa, es un concepto que refiere a la manera en la que las instituciones escolares intentan responder a la diversidad que compone la comunidad educativa. En otras palabras, “Es apostar, en definitiva por una educación de calidad, teniendo como meta el Éxito Para Todos en una Escuela para Todos. Y ese Todos es la clave del desarrollo del movimiento de inclusión” (Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009, p. 39).

² La redacción de la presente investigación se realizará en género femenino como una forma de manifestar una postura crítica ante las normas androcéntricas y masculinizantes de escritura. Así también, se reconoce explícitamente la limitación del lenguaje en el uso del género femenino, ya que no incluye la diversidad de géneros existentes y por construir.

Al respecto, Parrilla (2002), señala que la educación inclusiva es un proceso, que tiene como objetivo aumentar la participación de la comunidad y reducir la exclusión, ya que estas prácticas democráticas garantizan y respetan el derecho a la pertenencia y participación activa en la comunidad.

De esta manera, el desarrollo de comunidades educativas inclusivas se concibe como un proceso sin fin que se forja en la construcción colaborativa de significados entre todos los miembros de la comunidad, para lo cual, es fundamental asegurar la participación y aprendizaje de todos sus integrantes, con el objetivo de valorar, respetar y responder efectivamente a su diversidad. Booth y Ainscow (2000), señalan que el proceso de construcción de comunidades inclusivas se desarrolla paulatinamente al ir reconociendo de manera colectiva y participativa barreras que dificultan la consecución de fines comunes y al ir reconociendo y movilizandorecursos comunitarios que les permitan superar las dificultades.

En este sentido, las familias como miembros de la comunidad, deben ser consideradas en sus derechos y deberes en la co-construcción de los centros educativos. Al respecto, el discurso que se promueve a través de la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el sistema educativo desarrollada por el MINEDUC (2002), consiste en fomentar la participación de las familias y su rol como actor social relevante e insustituible al interior de la comunidad educativa. A partir de esta política, se sostiene que los establecimientos educativos deben facilitar espacios y prácticas que contribuyan a fortalecer una relación de colaboración y respeto mutuo entre familias y escuelas, fundada en valores democráticos.

Debido a que la familia constituye el núcleo de socialización primario en el que participa todo ser humano, la colaboración con la institución educativa es fundamental, porque al estar en armonía permiten que niñas y jóvenes tengan un proceso de socialización significativo, articulado e íntegro (MINEDUC, 2002).

La cooperación entre las familias y los centros educativos, se sustenta en la evidencia de que permite mejorar sustancialmente la calidad de los aprendizajes y la formación integral de estudiantes (CIDE-UNICEF, 2002; Martiniello, 1999; MINEDUC, 2004; UNESCO, 2004b), pero no es el único ámbito de su participación, sino que también

es relevante en cuanto las familias ejercen su ciudadanía involucrándose en asuntos públicos como lo es la educación, con sus derechos y deberes.

En Chile existen asociaciones de Padres, Madres y Apoderados/as a nivel local de las instituciones educativas, que ejercen principalmente su participación desde una lógica de apoyo subsidiario a la escuela (CIDE-UNICEF, 2002), encontrando importantes deficiencias en su incorporación efectiva en los procesos educativos del estudiantado (CIDE-UNICEF, 2002; MINEDUC, 2002).

Dentro de las principales tensiones existentes entre familia y escuelas, se plantea que los Centros de Padres, Madres y Apoderados/as no manejan información suficiente para organizarse y las instituciones educativas tampoco se la facilitan. Por otro lado, en el estudio realizado por CIDE-UNICEF (2002), se describe que el equipo directivo y el profesorado prefieren que las familias mantengan un rol tradicional de participación, que se ejerce de manera externa al centro educativo y principalmente como apoyo económico o material solicitado por la institución, debido a que un involucramiento mayor al interior de la escuela les genera ansiedad, porque se debe compartir con los demás miembros de la comunidad escolar el conocimiento-poder unilateral que rige en la escuela.

También se evidencian dificultades en el trabajo con familias, en un estudio realizado por UMCE-MINEDUC (2008), donde se identifica como unas de las barreras para implementar los Proyectos de Integración Escolar, el escaso tiempo que poseen profesionales y docentes para trabajar con las familias, a pesar del acuerdo existente en cuanto a su importancia en el desarrollo y elaboración de estrategias de trabajo exitosas con niñas que participan del PIE. Al mismo tiempo, se menciona que existe una tendencia de algunos padres y madres de estudiantes que participan del PIE a automarginarse de las actividades de la escuela.

De igual modo, en el estudio de los Programas Educativos en América Latina realizado por UNESCO (2004b), se advierte la existencia de incoherencias en los programas educativos que valoran en su discurso la participación de las familias, pero éste no se ve reflejado en las prácticas locales, ya que no consideran su opinión e incidencia en la toma de decisiones.

Todo ello, dificulta la consecución de una participación activa de las familias, y se

limitan las importantes y diversas contribuciones que pueden realizar respecto al desarrollo integral de estudiantes y de la comunidad.

En efecto, las familias como agente educativo tienen el derecho y el deber de involucrarse en los procesos al servicio de la comunidad, en donde pueden apoyar en el desarrollo del centro educativo aportando sus conocimientos y aprendiendo al mismo tiempo de los demás integrantes de la comunidad, es decir “los familiares y toda la comunidad hacen suyo el centro para su propia formación, para ayudar y ayudarse, para compartir y para formarse como madres y como padres y como personas” (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2006, p.77).

En este contexto, surgen varias interrogantes respecto del rol que desempeñan las familias en los procesos que experimentan las comunidades educativas, que está fuertemente influenciado por la cultura, las políticas y las prácticas locales de los establecimientos educativos, dentro del cual las familias parecen mantenerse distantes de los procesos que influyen en la educación de estudiantes, debido a la escasa participación que han evidenciado los estudios señalados anteriormente.

La presente investigación consistió en llevar a cabo procesos reflexivos con las familias de cuatro centros educativos en donde se implementan Proyectos de Integración Escolar, con el propósito de identificar y comprender aspectos relativos a la participación de las familias en los centros educativos, y también respecto de los procesos de atención y respuesta a la diversidad de estudiantes.

La relevancia de rescatar la voz de las familias se fundamenta en la evidencia mencionada anteriormente que visibiliza su rol fundamental en la educación del estudiantado, y en la construcción de comunidades educativas más inclusivas y democráticas. Desde el enfoque inclusivo, adoptado por este estudio, se considera un elemento importante reforzar las alianzas y el trabajo colaborativo que se establece entre las familias y las instituciones educativas para potenciar los procesos de cambio, protegiendo los derechos, el desarrollo integral y bienestar superior de niñas y jóvenes en la diversidad.

Considerando los antecedentes presentados se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las experiencias de participación de las familias en los centros educativos? y ¿Cuáles son los recursos y barreras identificados por las familias para la participación y aprendizaje de todo el estudiantado?

3. Marco Teórico

El presente apartado teórico se ha organizado en torno a cuatro temáticas generales. En primer lugar, se desarrolla el movimiento de inclusión como una perspectiva que promueve el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos. En segundo lugar, se desarrollan los conceptos de recursos y barreras para la construcción de comunidades educativas inclusivas. En tercer lugar, se profundiza en los conceptos de aprendizaje y participación desde el enfoque de inclusión educativa, para luego describir una respuesta pedagógica que permite atender a la diversidad. Por último, se plantea un marco de referencia respecto de la participación de las familias en la comunidad educativa escolar.

3.1. Movimiento de inclusión: la construcción de un camino hacia el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos.

El enfoque de inclusión se ha desarrollado a la par de los movimientos sociales que luchan por la igualdad de derechos de todos los seres humanos, por este motivo es posible señalar que comparten el principio de respeto y valoración por su dignidad intrínseca. De este modo, el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas contribuye a desarrollar sociedades más democráticas, que garantizan un real compromiso con la plena participación de la ciudadanía, y promueven justicia y equidad social (Booth y Ainscow, 2000; Parrilla, 2002).

El movimiento de inclusión surge como respuesta a los diversos cuestionamientos respecto de las concepciones acerca de las diferencias individuales que producen y/o reproducen desigualdades, dentro de las cuales se encuentra la segregación e integración escolar.

Al respecto, Parrilla (2002) señala que la segregación escolar reconoce el derecho a la educación de los sectores y grupos sociales que históricamente han sido excluidos de

escolarización (por su clase social, cultura, género, habilidades, etc.). Sin embargo, la respuesta educativa se realiza en lugares y espacios separados y con un currículo diferenciado, lo cual, se concibe como un proceso excluyente que produce y reproduce desigualdades.

Por su parte, la integración escolar intenta incorporar a los sectores marginados a la escuela ordinaria para evitar la segregación, en donde se les acoge sin realizar cambios en la escuela. A partir de esto, Booth y Ainscow (1998, citado en Parrilla, 2002) hablan de una integración física y no real, ya que la igualdad se restringe sólo al acceso, y se basa en la “normalización” de estudiantes con “necesidades educativas especiales”, en donde sus diferencias se consideran como carencias y es el estudiantado quién debe adecuarse a la dinámica escolar, lo que mantiene las desigualdades y dificulta su superación.

En un intento de dar una real respuesta a la diversidad de todo el estudiantado, la inclusión educativa propone como objetivo lograr escuelas para todas las personas, a través de una pedagogía que favorece un contexto sociocultural enriquecedor para obtener mejores resultados en su interacción, desarrollo y aprendizaje, en colaboración con las familias y las comunidades (Verdugo et al., 2009). En efecto, la inclusión en un sentido amplio acepta y celebra la diversidad, y considera la educación como un derecho humano básico y fundamental (Ainscow, 2004).

Al respecto, Booth (1998, citado en Parrilla, 2002), señala que la educación inclusiva es un proceso, que tiene como objetivo aumentar la participación de la comunidad y reducir su exclusión, ya que estas prácticas democráticas garantizan y respetan el derecho a la pertenencia y participación activa en la comunidad, pudiendo responder a la diversidad de cada estudiante.

El planteamiento inclusivo contiene como referente el modelo social en su explicación de la discapacidad y en sus prácticas para responder efectivamente a la diversidad. Desde este modelo, se propone que el origen, desarrollo y permanencia de las desigualdades se construyen socialmente a partir de una visión negativa de las diferencias, legitimada desde el modelo médico de explicación de la discapacidad. A partir del modelo médico, las sociedades se centran en el déficit y carencias del individuo, invisibilizando las influencias contextuales en la creación de entidades discapacitadas (ambiente físico, estructura social, sistema económico, etc.) y las estrategias para superar las desigualdades

(Parrilla, 2002).

Desde el modelo social –referente del enfoque inclusivo- se plantea un marco de acción que enfatiza la participación social en condiciones de igualdad, por lo cual, las políticas debieran desarrollarse en igualdad de derechos y participación efectiva de toda la comunidad, con especial atención hacia la participación los sectores o grupos sociales excluidos durante el proceso (Parrilla, 2002).

La educación planteada en términos de éste enfoque, se concibe como derecho humano, pues consiste en conseguir una educación de calidad para todas, mejorando la accesibilidad, el aprendizaje y la participación de la comunidad a través de la entrega de apoyos a quienes lo necesitan, fomentando el diálogo y el aprendizaje interactivo, abriendo la escuela a la toda comunidad, para que todas se sientan parte de ella y de su desarrollo, eliminando las barreras que puedan existir para alcanzar esos objetivos (Verdugo et al, 2009).

En el índice de inclusión, desarrollado por Booth y Ainscow (2000), se señala el concepto de inclusión educativa, como un proceso sin fin, que se relaciona con un constante análisis que los propios centros educativos deben realizar respecto de las maneras en las que pueden estar excluyendo a los miembros de su comunidad, intentando responder a la diversidad en su conjunto y en todos sus aspectos, entendiendo que la diversidad enriquece los procesos de aprendizaje de cada integrante. Este proceso sin fin, implica revisión y reestructuración en la cultura, en las políticas y prácticas de los centros educativos.

En definitiva, la inclusión consiste en comprometerse con el aprendizaje y participación de todos los actores sociales que pertenecen a la comunidad educativa. Para lograr estos fines, paulatinamente deben ir reconociendo las barreras que se presentan en el camino y utilizar los recursos de la comunidad para construir centros educativos cada vez más inclusivos, y por ende, lograr atender y responder de mejor manera y con más herramientas a su diversidad.

Al respecto, Ainscow (2004), señala cuatro elementos que permiten orientar el mejoramiento de los centros educativos: primero, entender la inclusión como proceso que busca responder interminablemente a la diversidad; segundo, ocuparse de identificar y eliminar barreras que puedan obstaculizar los procesos de mejora; tercero, buscar la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado; y cuarto, responder con

mayor énfasis a los grupos de estudiantes que pudiesen estar marginados, excluidos o tener bajos niveles de logro.

Junto con ello, es importante avanzar en la construcción de escuelas inclusivas que promueven la colaboración de toda la comunidad local, y con ello se avanza en el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas (Booth y Ainscow, 2000).

Así también, es importante intervenir en los distintos niveles del sistema (prácticas educativas, en la organización y en las políticas educativas), para lograr un cambio permanente y global del sistema educativo. Actuar en los diversos niveles del sistema educativo implica involucrar a las familias y el entorno comunitario, para favorecer un cambio social, a través de las interacciones entre los diversos grupos (Ainscow, 2004; Verdugo, 2009).

Del mismo modo, Elboj et al. (2006), señalan que la consecución de una transformación social se realiza por medio de un cambio organizativo global que promueva una educación democrática en la que participen niñas, jóvenes, sus familias y el personal del centro educativo. Con este objetivo, es fundamental favorecer una amplia participación, y para ello, las escuelas deben abrir sus puertas para que todas puedan aportar desde sus perspectivas, mediante la construcción colaborativa y dialógica de significados que permitan avanzar en un objetivo o sueño en común.

Con el propósito de hacer efectiva la colaboración entre los miembros de la comunidad, es fundamental el reconocimiento mutuo de sus integrantes como sujetos de derecho, incluyendo a niñas y jóvenes. Esto implica respetar, reconocer y valorar su dignidad como actores sociales con una cultura, origen, lengua, país, comunidad, familia, etc (UNESCO, 1994).

Para enfatizar la importancia del respeto por los derechos de cada integrante, se hace necesario plantear específicamente los referidos a la niñez, debido a que históricamente se ha invisibilizado como sujeto y se han minimizado sus expresiones de participación. Smith, Taylor, y Gollop (2000), señala que las niñas al ser sujetos de derecho no basta sólo con protegerlos y cuidarlos, sino que merecen un trato respetuoso que estimule y potencie su desarrollo y bienestar integral, aceptando su autonomía y protagonismo en sus procesos y vivencias, considerándolos como sujetos activos y creativos en la construcción de sus aprendizajes y significados. En cuanto a sus competencias deben ser reconocidas como

“diferentes” y no como “inferiores, inmaduras o irracionales” respecto a las de los adultos.

Teniendo en cuenta el reconocimiento mutuo de los derechos de cada integrante de la comunidad educativa, se plantea que el conocimiento emergente de las múltiples interacciones de la comunidad posibilita el enriquecimiento y movilización de sus diversos recursos. En este panorama las familias cumplen un rol central como agente educativo al involucrarse en los procesos al servicio de la comunidad, en donde pueden apoyar a la escuela y al interior de las aulas aportando sus conocimientos y aprendiendo al mismo tiempo de los demás integrantes del centro educativo.

Los diversos elementos antes mencionados, no tienen relevancia si la transformación ocurre de manera impuesta, por el contrario, una real transformación en la organización, las relaciones y el entorno global tiene que provenir desde una propuesta colectiva y trabajo colaborativo. En este sentido, no existe un camino único a seguir, sino que se propone que cada centro escoja su propia orientación, promoviendo la participación de estudiantes, profesores, familias y personal del establecimiento, respetando sus diferencias (Elboj et al., 2006).

3.2 Recursos y Barreras para desarrollar Escuelas Inclusivas

Se señalaba en el apartado precedente la relevancia de la identificación de recursos y barreras para el aprendizaje y la participación en los procesos de construcción de escuelas inclusivas. La posibilidad de desarrollar estos procesos, surge a la base de la reflexión colectiva, progresiva y permanente que involucre a todos los actores sociales de la comunidad.

En este contexto, se plantea la importancia de fortalecer espacios e instancias de encuentro y diálogo colectivo entre los actores sociales que componen la comunidad educativa. En este sentido, se vuelve fundamental garantizar el diálogo igualitario entre los diversos integrantes, favoreciendo el intercambio de ideas y la construcción de significados, ya que permite visibilizar los obstáculos y las estrategias para continuar avanzando en el proceso de desarrollo de las instituciones educativas y para garantizar una educación de calidad que favorezca el aprendizaje y participación de todas.

De este modo, se propone que la construcción de significados, mediados por el

lenguaje como sistema simbólico, tiene un impacto sobre la manera en la que los seres humanos piensan y perciben la realidad. Al respecto, Bruner (1986) señala:

En la médula de todo cambio social se suelen encontrar cambios fundamentales con respecto a nuestras concepciones sobre el conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje, cambios cuya realización se ve impedida y distorsionada por la manera que tenemos de hablar acerca del mundo y de pensar sobre él en el marco de ese hablar (p.127)

De esta manera, el lenguaje se concibe como herramienta de construcción narrativa y de comunicación, que propone a través de su mensaje una perspectiva y una actitud ante la realidad que crea. Al mismo tiempo, la construcción de “la realidad” o “realidades sociales” son productos del uso lingüístico, de la discusión y negociación de los significados compartidos entre cogniciones humanas. Por consiguiente, la cultura está siendo constantemente elaborada y reelaborada (Bruner, 1986).

Por esta razón, Elboj et al. (2006) releva la importancia de los aspectos intersubjetivos en la construcción y posibilidad de compartir significados entre los diversos actores que participan de un diálogo igualitario, ya que en este escenario se constituye la capacidad transformadora de su contexto.

Es así, como se plantea que la capacidad transformadora a la base del diálogo igualitario permite superar las teorías del déficit, ya que cree y reconoce al ser humano con la competencia para intervenir sobre su entorno, al mismo tiempo que plantea las dificultades no como obstáculos, sino como posibilidades de cambio y oportunidades de desarrollo (Elboj et al., 2006).

Con todo ello, se plantea un aspecto central en el modelo de inclusión, en tanto hace referencia al modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje, la discapacidad y las prácticas para atender a la diversidad, es decir, se entiende que es la sociedad en sí misma, la que crea “identidades discapacitadas” por medio de la influencia que posee en el origen y desarrollo de las desigualdades, siendo la responsable de generar o no una visión negativa de las diferencias (Parrilla, 2002).

Desde el modelo social, referente del planteamiento inclusivo, se entiende que las discapacidades se presentan como barreras, que se producen “en interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias,

el dolor o las enfermedades crónicas” (Booth y Ainscow, 2000, p. 24), de éste modo, es posible cambiar la visión individualista de que es el sujeto quien tiene un problema.

Es por este motivo, que Booth y Ainscow (2000), plantean que es fundamental eliminar el uso de “etiquetas” y el uso del concepto de “Necesidades Educativas Especiales”, ya que puede incidir en que las dificultades de aprendizaje se individualicen en el estudiantado y no se reflexione respecto de las barreras existentes en el sistema educativo, y por ende, puede invisibilizar las soluciones o cambios que deben realizar para favorecer el aprendizaje y participación de toda la comunidad.

Por otro lado, el uso del término “Necesidades Educativas Especiales” está comúnmente asociado a algún diagnóstico realizado en las escuelas para ingresar a estudiantes a los Proyectos de Integración Escolar (PIE). A partir de lo cual, es posible problematizar el uso del diagnóstico que se realiza a las niñas, y que tiene como consecuencia etiquetar al sujeto, en cuanto pierden su singularidad al ser tratados como “niñas PIE” o al excluirlos en las prácticas pedagógicas del aula regular. Dentro de las posibles implicancias se describe que:

El niño que se nombra a sí mismo identificándose con una identidad psicopatológica se supone siendo en un rasgo que lo borra como sujeto, pero que, a la vez, lo ubica como algo, diferente a la nada. Pierde el nombre propio, adquiriendo una identidad prefigurada que lo unifica en la invalidez (Janin, 2004, p.20).

De éste modo, se plantea que el uso de un diagnóstico centrado en el déficit que tiene como consecuencia “etiquetar” a estudiantes, puede significar un daño en tanto le proporciona una identidad alienante, porque es un rótulo que lo marca respecto de un “déficit”. En el caso de una niña que se encuentra en formación el daño es aún mayor, y junto con ello, se transmite una visión de las diferencias como un problema en vez de un recurso.

Por consiguiente, los autores Booth y Ainscow (2000), definen algunos conceptos que favorecen y son coherentes con el enfoque inclusivo, entre estos, sustituyen el concepto de “Necesidades Educativas Especiales”, por el término “Barreras para el aprendizaje y la participación”, de este modo las escuelas y las sociedades pueden enfocar y maximizar sus recursos o esfuerzos por disminuir las barreras u obstáculos para la inclusión, los cuales se

pueden identificar en diferentes estructuras del sistema (escuela, comunidad y políticas). Así también, hacen la diferencia entre el uso de los conceptos de “discapacidad” y “deficiencia”, el primero hace referencia a las barreras que se establecen en la interacción de actitudes, prácticas o contextos discriminatorios hacia las deficiencias o enfermedades crónicas, en cambio el segundo término, refiere a una limitación de una función física, sensorial o intelectual permanente ³.

En los contextos escolares, se espera que dentro de lo posible intenten superar las barreras de acceso y participación para reducir las discapacidades, a partir de las reflexiones respecto a mejoras sobre aprendizaje y participación de todo el estudiantado, siendo estos dos ámbitos fundamentales para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva (Booth y Ainscow, 2000).

El énfasis del enfoque inclusivo en educación sobre la participación y aprendizaje, tiene relación con la formación que se pretende que la escuela entregue a sus estudiantes, desde la defensa de los derechos humanos. Como se mencionaba anteriormente, la inclusión en sí es un derecho humano (Parrilla, 2002), ya que responde a las nociones de justicia y equidad social, ya que:

Avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; dando más a quien más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar la oportunidades educativas (Blanco, 2006, p. 8).

En definitiva la noción de “barreras y recursos” se utiliza para sustituir y superar las teorías del déficit. Por este motivo, resulta necesario poner énfasis en que las dificultades de aprendizaje o de participación, serán entendidas desde el enfoque inclusivo en interacción con la organización, estructura y respuestas que la escuela presenta al estudiantado. Es por esto, que la inclusión educativa, debe ser abordada desde el cambio institucional, cambios profundos que favorezcan la participación y aprendizaje de todas las personas.

³ La deficiencia intelectual se pone en duda en cuanto no se justifica una base física o biológica permanente.

3.3 Escuelas inclusivas: promueven aprendizaje y participación de la comunidad respondiendo a sus necesidades de apoyo.

A continuación, se desarrollan los conceptos centrales del enfoque de inclusión educativa para orientar la lectura respecto de qué se entiende por aprendizaje y participación, para luego describir cómo una respuesta pedagógica se puede desplegar para entregar los apoyos que requiere el estudiantado en su diversidad, en coherencia con los principios de la inclusión, orientando su quehacer en el aprendizaje y participación de todos los actores sociales de la comunidad.

3.3.1 Aprendizaje interactivo y colaborativo

En este apartado se recogen los aportes realizados desde la perspectiva constructivista e interaccionista para ampliar el concepto de aprendizaje.

Al respecto, la perspectiva constructivista ha realizado importantes aportes en educación, algunos de éstos son: ver a los estudiantes como sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, plantear la pedagogía a la base de un diálogo activo que permita la adquisición de aprendizajes significativos, los cuales se incorporan a la estructura cognitiva cuando existe relación entre conocimientos nuevos y la organización previa de éstos, y cuando se percibe la funcionalidad y sentido de los aprendizajes (Elboj et al., 2006).

De igual modo, Coll (1988, citado en Miras, 2001) señala que la construcción de significados está relacionado con el sentido o pertinencia que el sujeto otorgue a los contenidos que le permitan experimentar autonomía ante éstos, es decir, tener interés en lo que está aprendiendo, sentirse competente y comprender el por qué debe aprenderlo, percibiendo su importancia y utilidad.

Esos aportes se enriquecen con otras visiones o perspectivas que plantean el aprendizaje desde una perspectiva más interactiva, es decir, se propone que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre diversas personas y tiene un alcance mayor en la transformación del entorno educativo.

De este modo, se plantea que la construcción de significados, más que un proceso subjetivo, se obtiene a la base de las interacciones que producen un diálogo intersubjetivo e igualitario, el cual se desarrolla de manera democrática y horizontal (Elboj et al., 2006).

Análogamente, Bruner (1986) señala que el aprendizaje es una actividad comunal, en donde se comparte, construye y crea conjuntamente la cultura.

A partir de estos planteamientos se propone la comprensión del aprendizaje escolar desde las características del estudiantado y desde las características de la dinámica escolar (Coll y Miras, 2001). Así también, se describen los procesos de aprendizaje de manera holística, es decir, al sujeto involucrado en sus procesos con todas sus dimensiones y capacidades, incluyendo la dimensión afectiva y emocional (la cual ha sido menos considerada en las investigaciones psicoeducativas que los aspectos cognitivos). Igualmente, se plantea en relación a las dimensiones intrapersonal e interpersonal, implicando el contexto en el que se desarrolla el sujeto, y por ende, a las personas con las que interactúa, en especial con docentes y con sus pares (Miras, 2001).

Dentro de las diversas interacciones en las que se produce el aprendizaje, se plantea que el apoyo y colaboración entre pares- mediante grupos interactivos- es una alternativa que permite estimular el cambio de roles, es decir, el o la estudiante puede enseñar en algún momento y en otro puede aprender. Por este motivo, se plantea que el aprendizaje cooperativo entre pares permite la adquisición de diversos aprendizajes, entre estos: a cooperar, a escucharse, a respetarse, a valorar la solidaridad y a buscar distintas maneras de explicarse y compartir nuevas formas y experiencias de aprendizaje más efectivas (Elboj et al., 2006).

En cuanto a las interacciones con el profesorado, se han descrito diversos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de los cuales se encuentran: la importancia de una comunicación que se produzca en gran reciprocidad, que alberguen un sentimiento positivo mutuo y en donde el equilibrio de poder se desplace progresivamente hacia el estudiantado. Durante éste proceso de tender puentes de comunicación, se espera que el adulto trate de comprender los puntos de vista de niñas, y poner atención a sus mensajes y formas de expresión (Smith et al., 2000/2010).

Otro aspecto de relevante incidencia refiere a las expectativas que tanto estudiantes como profesorado generan en estos contextos de enseñanza-aprendizaje, ya que estas repercuten directa o indirectamente en la relación, la conducta y resultados de aprendizaje (Miras, 2001). Además, las altas expectativas y la confianza en el progreso permanente hacia todo el estudiantado, es esencial para el éxito académico, ya que fomenta la

autoestima y el desarrollo de las capacidades, lo que favorece un clima más respetuoso y positivo entre las personas, sus culturas y diversos aportes. En cambio, si se responde con bajas expectativas y castigos, la interacción se dificulta tanto con el estudiantado como con sus familias, lo cual repercute en el rendimiento general de la escuela, ya que fomenta el fracaso, desánimo y exclusión (Elboj et al., 2006).

Del mismo modo, se plantea que la percepción que el estudiantado posee respecto del estilo comunicativo del profesorado basado en una comunicación respetuosa y democrática, permite que lo consideren como posible fuente de apoyo y ayuda (Wentzel, 1997, citado en Miras, 2001).

Es importante recordar que las interacciones no se restringen a la relación entre pares o a la de docente-estudiante, por esto es importante considerar que los procesos de construcción de significado involucran a todo el contexto educativo y social (Elboj et al., 2006). Al respecto, es importante aclarar que la revisión de la literatura propone el aprendizaje escolar enfatizando mayormente los procesos que ocurren desde la perspectiva del estudiantado, pero los diversos elementos planteados desde esta perspectiva se pueden ampliar al aprendizaje que pueden experimentar los diversos actores de la comunidad educativa.

De igual manera, la comprensión del aprendizaje como una actividad comunitaria es un aspecto importante en el desarrollo de escuelas inclusivas, ya que consiste en un proceso social que va a la par de la participación en comunidad, los cuales pueden ser materializados en documentos que configuran la base de futuros aprendizajes, y mediador de significados (Ainscow, 2004).

3.3.2 Participación colectiva y cooperativa

Como se mencionaba anteriormente, hablar de aprendizaje –desde el paradigma de inclusión educativa- es hablar de participación, debido a que ambos conceptos se encuentran íntimamente relacionados, ya que el desarrollo de capacidades, habilidades, competencias, etc., ocurre en relación a las oportunidades, apoyos e interacciones que brinda la cultura (Smith et al., 2000).

En este sentido, la participación responde a la necesidad de la persona de desarrollarse plenamente teniendo la oportunidad de relacionarse con otros en los diversos

ámbitos de la vida, y es una forma de velar por los derechos humanos y de la niñez, en el reconocimiento del derecho de toda persona a ser escuchada, a respetar sus opiniones e involucrarla en los procesos democráticos de toma de decisiones (Blanco, 2006).

Por eso, la participación en los contextos educativos refiere a un concepto más amplio que el simple acceso a la educación o al centro educativo, es por cierto, tener la oportunidad de aprender de manera activa junto a otras personas y a tomar decisiones, lo cual implica “ser reconocido por uno mismo y comenzar a aceptarse por lo que uno es. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como persona, como otro, y aceptas quién yo soy” (Booth, 2002, citado en Black-Hawkins, Florian, Rouse, 2007, p.46). Por tanto, la escuela inclusiva, consiste en reconocer el derecho que todas las personas poseen de pertenecer y sentirse reconocidos como miembro de la comunidad educativa, sin ser discriminado o excluido por origen, sexo, ideología, cultura, medio social, u otras razones derivadas de características físicas, intelectuales o sensoriales.

El real reconocimiento de otro, se manifiesta a través del *diálogo igualitario* que se transmite en la valoración de los aportes y argumentos de cada integrante que participa de la comunidad. Para que el *diálogo igualitario* sea efectivo, es fundamental superar ciertas barreras socioculturales, señalando como una de las más importantes “acabar con las teorías del déficit, la concepción sobre las desiguales capacidades de las personas en función de su cultura, entorno social o familiar” (Elboj et al., 2006, p.97).

Ainscow (2004) señala que la participación consiste en experiencias compartidas y negociadas al interior de una comunidad y que tiene un carácter local que posibilita la construcción de significados compartidos.

Por lo tanto, el objetivo de una educación de calidad es fruto de la participación activa de todos los agentes educativos en la planificación, ejecución y evaluación de las diversas actividades de la escuela, y de esta manera la superación de la exclusión social y de las desigualdades se hace posible (Elboj et al., 2006)

3.3.3 Respuesta educativa a la diversidad, asegurando igualdad de oportunidades de aprendizaje y participación.

Para hacer referencia a este concepto, es importante precisar cómo se concibe la diversidad en el enfoque de inclusión educativa.

La diversidad, alude a la variedad, desemejanza o diferencia (RAE, 2001). Por el contrario, desde la *concepción interaccionista* de las diferencias, se hace referencia a la diversidad considerando tanto las diferencias como las semejanzas que conviven en la naturaleza humana. De este modo, todas las personas se consideran en igualdad de derechos, pero al mismo tiempo se identifican y valoran sus diferencias (Coll y Miras, 2001). Es así, como se explicita que la igualdad de derechos es un objetivo más global que la diversidad o diferencia, en donde esta igualdad se construye mediante el *diálogo igualitario* y la participación de todas las personas, si no ocurre el diálogo consensuado entre las culturas se corre el riesgo de imponer un modelo hegemónico que provoca exclusión y desigualdad. Por esta razón, la diversidad cultural no se plantea como un problema sino como una posibilidad de lograr una educación igualitaria que respete las diferentes identidades y derechos de las personas favoreciendo su inclusión (Elboj et al., 2006).

Por lo tanto, una respuesta educativa que considera la diversidad intrínseca del ser humano, se propone como el camino que posibilita la enseñanza, ya que el apoyo pedagógico toma en cuenta los aportes, necesidades y singularidad que cada sujeto puede entregar en el proceso de construcción de significados. Asimismo, las diferencias individuales permiten acomodar y diversificar la acción pedagógica, sin restricciones ni excepciones (Coll y Miras, 2001).

La acción pedagógica en éste sentido, tiene el objetivo de adecuar las formas y métodos de enseñanza al estudiantado y no al revés; manteniendo objetivos y aprendizajes comunes. Este propósito responde a los supuestos de la *concepción interaccionista de las diferencias*, ya que la diversidad y las estrategias pedagógicas se plantean en interacción (Coll y Miras, 2001).

Desde la noción de que una enseñanza eficaz beneficia a todo el estudiantado, se considera que el etiquetamiento de algunos y/o la segregación de los menos “aptos” producen desigualdad educativa. Por este motivo, se propone enfatizar una perspectiva que

refuerce capacidades por ser más positivo y respetuoso con las personas. Por lo tanto, se plantean como ejes centrales de la pedagogía la participación, la centralidad del aprendizaje, las expectativas positivas y el progreso permanente (Elboj et al., 2006).

Por otro lado, desde el marco de referencia inclusivo se señala que la escuela debe entregar una formación desde los derechos humanos, por lo tanto, los objetivos a los que debiese apuntar una respuesta pedagógica a la diversidad es a la mejora de la calidad de vida de todo el estudiantado, y por esto, no sólo debe orientarse en el rendimiento académico. La calidad de vida, corresponde a un concepto multidimensional, que se relaciona con ofrecer una respuesta educativa integral (Verdugo, 2009), ya que permite evaluar las áreas no académicas, las cuales corresponden al: “desarrollo personal, bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar físico, bienestar material, autodeterminación, inclusión social y derechos” (Verdugo, 2009, p. 28).

El modelo de calidad de vida, sirve para generar cambios curriculares y orientar las prácticas pedagógicas hacia las necesidades educativas de todo el estudiantado. Al respecto, la educación inclusiva promueve además de logros académicos, la participación, las relaciones sociales, y el ámbito afectivo del currículo (Verdugo, 2009). Así mismo, Elboj et al. (2006), plantea que el desarrollo integral, que incorpora el desarrollo global del estudiantado como lo son los ámbitos de desarrollo físico, cognitivo, lingüístico, psicológico, social, ético y sus relaciones sociales, es el fundamento del éxito escolar.

Por lo tanto, un currículo inclusivo debe ser flexible a las necesidades de apoyo de cada estudiante, entendiendo que existen intereses y capacidades diferentes, entregando una ayuda adicional a quienes requieran de mayor apoyo en el programa de estudio, al mismo tiempo que los contenidos deben responder a su desarrollo, relacionando los conocimientos con la experiencia e intereses de estudiantes (UNESCO, 1994).

Del mismo modo, promover el desarrollo integral de niñas y jóvenes, va en consideración a sus propias necesidades, motivaciones, deseos e intereses, es por esto que para facilitar su aprendizaje y participación, se enfatiza la importancia de escuchar sus voces y de generar espacios de participación. Recordando que el derecho a expresar sus puntos de vista se encuentran establecidos en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989).

En definitiva, la transformación de las escuelas que desean superar el fracaso

escolar y las desigualdades, debe basarse en una pedagogía que propone altas expectativas hacia sus estudiantes, promueve la colaboración, el diálogo igualitario y la confianza con las familias, cree en las potencialidades de su entorno y su capacidad para transformar las condiciones contextuales, centrando su quehacer permanentemente reflexivo en el aprendizaje colaborativo y la participación colectiva de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

3.4 Participación de las familias amplia, diversa y organizada: Un desafío para las comunidades educativas que se comprometen con la inclusión.

Hasta el momento se han desarrollado conceptos y aspectos teóricos principales del enfoque inclusivo para contextualizar la perspectiva desde la cual se posiciona la presente investigación. A continuación, se van a plantear fundamentos teóricos que refieren principalmente a la participación de las familias en los contextos educativos escolares, los cuales, son coherentes con el enfoque inclusivo desarrollado para problematizar su incorporación como actor social en la comunidad educativa.

De este modo, se posiciona el rol de las familias, como sujetos partícipes de la comunidad educativa, como actor social responsable de la construcción de escuelas inclusivas que tienen el compromiso de respetar, proteger y promover los derechos humanos y en especial los derechos de niñas y jóvenes, para garantizar su bienestar y desarrollo pleno en la sociedad. Las profesionales, por su parte, tienen la responsabilidad de promover y fortalecer una manera respetuosa de relacionarse entre los diversos miembros de la comunidad, visibilizando a la niñez y su bienestar superior en el centro de las decisiones.

En la *teoría sociocultural de la infancia* (Smith et al., 2000), se describe el rol de la adulta como un apoyo o ayuda que se ofrece a la niña -en una relación y un contexto apropiado- para que desarrolle progresivamente su autonomía y el reconocimiento de sus capacidades. Las adultas empáticas y comprensivas, que a su vez, tienen expectativas positivas y ofrecen una guía cuando es necesaria, favorecen altos niveles de competencia en el estudiantado. Igualmente, se plantea que el acompañamiento que brindan las adultas, y en especial las familiares, favorecen y aumentan la autoestima y el rendimiento escolar (Elboj et al., 2006).

En relación a las necesidades de la niñez, se reconoce desde una perspectiva de derechos, la importancia que tiene para todo ser humano pertenecer a una familia y de desarrollarse en su hogar (UNICEF, 1989). Frente a este panorama, las familias poseen un rol fundamental en la educación de niñas, porque contribuyen en su desarrollo desde su nacimiento.

En efecto, las familias son el primer espacio donde las personas se desarrollan y aprenden. Sin embargo, los diversos problemas o cambios que afectan a las familias las tensionan, y por ende, también a las niñas. Entre estos, se encuentran la pobreza, la falta de acceso a la salud, alimentación y educación, ciertas pautas de crianza maltratantes, la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar, entre otros, los cuales, hacen que el entorno que rodea a niñas no siempre pueda responder a sus necesidades y proteger sus derechos (UNESCO, 2004b).

A partir de esto, se fundamenta la importancia de la participación amplia de la comunidad para garantizar un sistema educativo que garantice calidad, equidad y formación integral de niñas y jóvenes, promoviendo su pleno desarrollo y ejercicio de sus derechos.

Al respecto, en la década de los noventa se han elaborado reformas educativas que reflejan una transición hacia estructuras más democráticas y participativas en América Latina. También, se han promovido mediante reformas la colaboración entre escuelas y familias para mejorar el acceso y calidad de la enseñanza (Martiniello, 1999).

La política de padres, madres y apoderados/as elaborada por MINEDUC (2004) establece como principal eje promover una relación respetuosa entre las familias y centros educativos, que permita la construcción de comunidades educativas en donde la participación de padres, madres y apoderados/as sea amplia, diversa y organizada. Dentro de los principios orientadores de la política se describe la participación de las familias como un valor y un derecho, en donde las escuelas tienen que velar por su participación efectiva, creando las condiciones necesarias para ello, acogiendo sus necesidades y motivaciones.

De este modo, se plantea la importancia de ofrecer autonomía, espacios y facilitar la organización de Centros de Padres, Madres y Apoderados/as. También, se fomenta el respeto mutuo entre familias y docentes, considerando la educación de niñas y jóvenes como una responsabilidad compartida. Al mismo tiempo, es relevante clarificar derechos, deberes, atribuciones y responsabilidades de las familias y de la escuela, para prevenir

conflictos y definir conjuntamente compromisos al interior de la comunidad educativa.

No obstante, la existencia de una normativa que legitime y regule la participación de las familias es una condición que por sí misma no asegura su pleno funcionamiento, pero establecen aspiraciones para mejorar la educación y que los actores sociales interesados pueden acoger y apropiarse de manera activa (CIDE-UNICEF, 2002).

La participación de las familias, según lo expuesto por Medina (1997, citado en CIDE-UNICEF, 2002), consiste en un sentido amplio en el conjunto de actividades voluntarias que intervienen directa o indirectamente en la toma de decisiones, en las cuales, se pone de manifiesto el carácter común y colectivo de los valores e intereses que inciden en el centro escolar.

La colaboración entre la escuela y las familias otorga diversos aportes y beneficios a la comunidad educativa, sobre todo para quienes son el centro de su preocupación, es decir, niñas y jóvenes. Algunos de estos aportes o beneficios consisten en:

Por una parte, las escuelas pueden apoyar a las familias a fortalecer la relación y vínculo afectivo que establecen con sus hijas, por medio de talleres o capacitaciones para padres (UNESCO, 2004a; 2004b).

Del mismo modo, la colaboración familia-escuela permite mejorar las condiciones de vida de niñas y sus familias, aumentando el uso de recursos, priorizando y respondiendo a las necesidades reales de la comunidad (CIDE-UNICEF, 2002; UNESCO, 2004a; 2004b).

Se ha comprobado que la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijas eleva su rendimiento, ya que fortalecen los procesos de aprendizajes pertinentes y significativos en el hogar en coordinación con la escuela, pudiendo estimular su desarrollo integral de acuerdo a las expectativas tanto de su escuela como del hogar, logrando mejores resultados si estas expectativas se encuentran en armonía (CIDE-UNICEF, 2002, Martiniello, 1999; MINEDUC, 2004; UNESCO, 2004a; 2004b).

Así también, es indiscutible el conocimiento que poseen las familias respecto de sus hijas, referidas a motivaciones, gustos, deseos, entre otros, lo cual es valioso para las escuelas, ya que pueden incorporar esa información para atender a las necesidades educativas del estudiantado, aportando un currículum pertinente, favoreciendo una educación de calidad y potenciando los aprendizajes (UNESCO, 2004a; 2004b).

Por otro lado, las familias poseen derechos frente a las decisiones que afectan a sus

hijas, por ende, su derecho a participar en la escuela debería estar garantizado. Así también, se considera un ejercicio democrático que construye una cultura participativa de respeto, igualdad y tolerancia. Al mismo tiempo, se establece que las familias tienen el deber y la responsabilidad de proteger los derechos de niñas y jóvenes (CIDE- UNICEF, 2002; MINEDUC, 2004; UNESCO, 2004a).

Por otra parte, las comunidades educativas deben ser comprensivas y reflexivas ante las diversas transformaciones que han experimentado las familias. Por una parte, Smith et al. (2000), plantean que en las sociedades occidentales el Estado está disminuyendo su responsabilidad en el cuidado y educación de la niñez, desde la concepción de que las niñas son responsabilidad privada de sus padres, y bajo esta idea se han disminuido los recursos y apoyos para estos fines. En consecuencia, niñas y sus familias se han vuelto progresivamente más vulnerados producto de la desigualdad socioeconómica.

Así también, Bolívar (2006) propone que el concepto de familia en la sociedad occidental también ha experimentado transformaciones, ya que ha pasado de ser la clásica familia nuclear con dos padres que están unidos por el matrimonio, con un padre proveedor y una madre encargada de la crianza de sus hijas, a tener muchas maneras de constituirse, como las familias mononuclear, otras en que padres y madres trabajan en horarios extensos, etc. Todo ello, según el autor, ha provocado un debilitamiento en su papel como socializador primario, teniendo como consecuencia el delegar esa responsabilidad a la escuela.

Por estas razones, se plantea la importancia de fomentar diversas modalidades de participación de las familias, para que las comunidades educativas puedan disfrutar de los beneficios de la colaboración.

CIDE-UNICEF (2002), plantean tres enfoques que permiten reflexionar respecto de los tipos de participación que se espera o promueve al interior de las escuelas. Uno de estos enfoques, considera a *padres y madres como consumidores del servicio educativo*, limitando sus derechos y deberes a la elección del establecimiento, en donde la expresión de su participación consiste en la exigencia de calidad y satisfacción del servicio educativo, sin involucrarse en los cambios que consideran necesarios para mejorar la calidad de educación.

Al respecto, Bolívar (2006) señala que la participación de padres y madres como

clientes de educación es influenciada por el neoliberalismo creciente presente en la sociedad occidental y la mercantilización de la educación, que crea la imagen de que la educación (en el sector público) es un bien de consumo, y no es parte de la socialización de la ciudadanía, en donde sus “deberes como ciudadanos se han transmutado en derechos como consumidores” (p.126).

Un segundo enfoque, refiere a la concepción de *padres y madres como ciudadanos*, en donde su participación se orienta a la consecución de mayor equidad en la sociedad civil. Por ende, su participación en la escuela se considera como un escenario propicio para la construcción de ciudadanía, en el ejercicio de derechos y valores que construyen una democracia.

Un tercer enfoque, sugiere la participación de *padres y madres con poder de acción*, es decir, desde una perspectiva sistémica permite transformar la cultura escolar, involucrándose en el diseño del currículum y en actividades educativas colaborando con el docente dependiendo de los intereses y habilidades de las familias. Desde esta perspectiva, se busca equilibrar el conocimiento-poder que tradicionalmente es ejercido por la escuela, compartiéndolo con los distintos miembros de la comunidad escolar. Al igual que lo expuesto por Bolívar (2006), si los padres se consideran cogestores del centro educativo pueden, como ciudadanos activos, construir en conjunto con la comunidad educativa la escuela que desean para sus hijas, por ello, se considera relevante la alianza que se forma entre familia y escuela, basándose en la evidencia establecida que “cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje de los alumnos, estos suelen tener éxito” (Bolívar, 2006, p. 132).

Además de estos enfoques, se han descrito modalidades de participación de las familias en el contexto educativo escolar, las cuales, se agrupan según grados y funciones de participación.

MINEDUC (2004) refiere a la clasificación realizada por CIDE (1999), la cual describe cinco niveles de participación: el primer nivel es *informativo*, consiste en el nivel mínimo de participación, donde las familias son receptores de información necesaria o relativa a la educación que reciben sus hijas, un segundo nivel corresponde al *colaborativo*, siendo el nivel de participación más tradicional de las familias en las escuelas, y se traduce en apoyo con recursos materiales o humanos en actividades (actos de la escuela, recaudar

fondos, etc.), un tercer nivel de participación es *consultivo*, en donde las escuelas involucran a las familias en instancias para que opinen sobre ciertos temas, un cuarto nivel de *toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos*, en donde por medio de representantes, las familias pueden participar en instancias máxima de toma de decisiones, en aspectos administrativos y pedagógicos, y un quinto nivel de *control de eficacia*, en el cual, las familias participan en un rol de supervisión de gestión y cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional.

Otra manera de clasificar la participación de las familias, es la desarrollada por Martiniello (1999), quien propone cuatro modalidades de participación de las familias en educación: una refiere a *padres y madres como responsables de la crianza del niño*, la cual, alude a las responsabilidades básicas de los padres, desempeñando funciones de crianza, cuidado, salud, nutrición, protección y desarrollo psico-social de sus hijas y proveen las condiciones para que asistan a la escuela. Otra modalidad consiste en la noción de *padres y madres como maestros*, la cual, refiere al reforzamiento de los procesos de aprendizaje del aula en la casa. Por otro lado, se describe la modalidad de *padres y madres como agentes de apoyo a la escuela*, en donde las familias contribuyen a la escuela con dinero, tiempo, trabajo y materiales, aumentando los insumos del proceso educativo. Por último, se plantea la modalidad de *padres y madres como agentes con poder de decisión*, rol que las familias desempeñan en la toma de decisiones que afectan las políticas de la escuela, sus operaciones y la educación de sus hijas, ejerciendo en este rol el derecho a voto para escoger representantes, y de tomar decisiones en temas administrativos y/o pedagógicos.

Al respecto, se plantea que tanto el rol de “padres como responsables de la crianza” como el de “padres como maestros” se concentran en el hogar y contribuyen al beneficio exclusivamente de la niña. En cambio, la categoría de “padres como apoyo a la escuela” y los “padres como agentes con poder decisión” impactan de manera colectiva a la comunidad educativa.

Dentro de las diversas modalidades de participación de las familias expuestas anteriormente, CIDE-UNICEF (2002) y UNESCO (2004b) señalan que el rol que mayormente asumen las familias en los contextos educativos consiste en garantizar la incorporación y asistencia de estudiantes a la escuela, primando una visión de la

participación de las familias muy apegada a una lógica de apoyo subsidiario a la escuela, que se concreta en trabajo o en bienes materiales. Los otros tipos de participación no se ejercen de manera efectiva, siendo el terreno pedagógico y curricular uno de los ámbitos más problemáticos para el ejercicio de las familias

Así también, Martiniello (1999), señala que docentes y directoras suelen tener una actitud negativa hacia la participación de las familias en roles “no tradicionales”, siendo más cómoda su participación en términos de apoyo en insumos o reforzando procesos de aprendizaje en los hogares. Por otra parte, las familias se sienten intimidadas por equipos directivos o docentes por falta de habilidades o conocimientos para ayudar en la educación formal del estudiantado. De esta manera, se indica que “la extensión de la participación de los padres en las decisiones referentes a procesos de enseñanza-aprendizaje puede ser limitada por la presión de los profesionales escolares. Los maestros y directores no dejan a los padres decidir sobre el curriculum” (Reimers, 1996, citado en Martiniello, 1999, p.33). En este sentido, la opinión de padres, madres y apoderados/as en general no es considerada o tiene escaso impacto en las decisiones, existiendo una discrepancia entre el poder que la escuela manifiesta entregar a las familias para tomar decisiones y el poder real que éstas ejercen (Martiniello, 1999; UNESCO, 2004b).

La preferencia que directores y docentes expresan respecto de una participación de las familias que termina en las puertas del establecimiento puede deberse a que un mayor protagonismo de las familias en los contextos educativos implica que directivos y docentes cedan en sus dinámicas de poder, control y saber profesional al interior de las escuelas para favorecer una distribución equitativa de éstos con el resto de la comunidad educativa (CIDE-UNICEF, 2002; Martiniello, 1999).

Por otro lado, se generan tensiones cuando el profesorado suele considerar que una de las responsabilidades más importantes de las familias consiste en contribuir con insumos a la escuela. En donde las familias perciben las demandas de la escuela como exigencias, a pesar de tener un carácter voluntario, y el profesorado desarrolla una actitud negativa hacia las familias que no apoyan de ésta manera a la escuela, lo cual distancia las relaciones y genera desconfianza. De esta manera, Martiniello (1999), señala que es importante hacer un giro conceptual desde la demanda hacia un modelo de mutua colaboración y alianzas.

Otra de las tensiones existentes entre familia y escuelas, y que dificultan la

participación, es la escasa información que los centros de padres, madres y apoderados/as poseen para organizarse, y a pesar de solicitarla las escuelas no se las entregan (UNESCO, 2004b). Igualmente, Fernández (2003, citado en Garreta, 2008), indica que una de las principales barreras para la participación de las familias en los establecimientos educativos es el escaso conocimiento que éstas poseen respecto del papel, incidencia, tareas, responsabilidades, y de los medios que poseen para participar, o tienen ideas sesgadas o incorrectas del sentido de participación por experiencias previas desafortunadas.

Así también, Garreta (2008), señala que la participación de las familias en las escuelas, cambia en los distintos cursos o niveles de la escuela, encontrando una mayor participación en los cursos de primaria, y una disminución en la educación secundaria. Esto no ocurre tan drásticamente en los centros que poseen canales de comunicación constante y una estructura participativa con las familias, pues de este modo es más fácil que se conserve su participación e interés.

Por otro lado, las investigaciones relacionadas con la participación de las familias en las escuelas señalan que cuando la participación de las familias está predefinido, asignado o impuesto por la institución ésta tiende a fracasar (Elboj et al., 2006; UNESCO, 2004b).

Con todo ello, las comunidades educativas que deseen promover una participación amplia, diversa y organizada de las familias deben enfrentar ciertos desafíos, como las condiciones de pobreza, que a su vez, se asocian a problemas de nutrición y salud, influyendo en la asistencia de estudiantes a la escuela. Por esta razón, se considera relevante que las instituciones escolares puedan obtener información de las condiciones en las que viven sus familias, para prevenir repitencia o deserción escolar. Al mismo tiempo, se plantea que los docentes pueden de manera comprensiva adaptar sus prácticas a las necesidades de sus estudiantes y sus familias, ofreciendo una educación relevante para la comunidad. Por este motivo, es preciso fomentar y fortalecer la comunicación familia-escuela, la cual incluye notas, comunicaciones, convocatorias a reuniones e incluso visitas de docentes a hogares (Martiniello, 1999).

También deben superar barreras para la colaboración de las familias en el reforzamiento de los procesos del estudiantado, las cuales consisten en el analfabetismo y bajo nivel educativo de las familias:

Los padres de niveles socioeconómicos bajos, expresan el deseo de ayudar a sus

hijos con las tareas, pero por lo general, no saben cómo hacerlo. O bien no están familiarizados con los temas o no tienen tiempo. Por otro lado, los maestros mantienen estereotipos y expectativas que suponen que los padres de bajo nivel socioeconómico o educativo no quieren o no pueden ayudar a sus hijos con las tareas (Snow, Barnes, Chandler, Goodman y Hemphill, 1991, citado en Martiniello, 1999, p.15).

De esta manera, Martiniello (1999) señala que si las instituciones educativas desean mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes, deben incluir instancias para trabajar con las familias la manera de apoyar y supervisar prácticas de estudio y tareas de sus hijas, es decir, “la escuela debe proveer información a los padres acerca de variadas prácticas familiares que faciliten el aprendizaje, para que los padres puedan elegir aquéllas que se ajusten a su realidad familiar” (p.13), para establecer puentes entre las familias y la educación de sus hijas. Es así, como se plantea la importancia de capacitar a los docentes para trabajar con padres, madres y apoderados/as. Al mismo tiempo, se indica que las tareas debieran alejarse del modelo de estudio individual, y en cambio, debiera fomentarse la realización de éstas de manera interactiva, con la inclusión de miembros del hogar y la comunidad como recursos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

UNESCO (2004a), señala que la evidencia internacional, muestra que una barrera para la participación de las familias, es que “a menudo, los padres de los alumnos marginados también experimentan la marginalidad. Como sus hijas, ellos pueden vivir en la pobreza, en comunidades aisladas o ser miembros de minorías étnicas o lingüísticas” (p.93)

A partir de la revisión de la literatura referida a la participación de las familias, es importante relevar el rol de las familias desde dos puntos de vista principalmente, por una parte, es importante reconocer a las familias como agentes activos de la comunidad que tienen el derecho y el deber de participar por el bien común, al mismo tiempo que se les acoge y abren los espacios para que se enriquezcan mutuamente. Por otra parte, se propone una función como adultas competentes y empáticas que pueden maximizar las voces de niñas, y hacer que se escuchen con más fuerza, por lo cual, su responsabilidad es facilitar y buscar activamente la expresión de las perspectivas y voces propias del estudiantado.

En resumen, se puede mostrar y enfatizar que la transformación y progreso de escuelas con un enfoque inclusivo, debe comprender y atender la diversidad de las

familias, por lo tanto, al igual que el estudiantado, corresponde valorar y respetar esa heterogeneidad, siendo necesario potenciar una participación activa de las familias, para lograr cambios reales y permanentes en la escuela. Debido a la relevancia de la participación de las familias en los contextos educacionales, se plantea la necesidad de considerar diferentes formas de participación, incluyendo estrategias para eliminar o superar las barreras para la participación en las diversas modalidades y propiciar las condiciones que favorezcan las mismas.

4. Objetivos

4.1. Objetivo General:

Conocer y comprender las voces de las familias respecto de su participación en la comunidad educativa.

4.2. Objetivos Específicos:

- a) Explorar y describir experiencias de participación de las familias en los establecimientos educativos.
- b) Identificar recursos y barreras que los centros educativos presentan para la participación y aprendizaje de estudiantes desde la perspectiva de las familias.

5. Marco Metodológico

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. En un comienzo, se fundamenta el uso del enfoque cualitativo en coherencia a los objetivos del estudio. Luego, se describen las características de las participantes. A continuación, se detallan las técnicas y procedimientos utilizados en la producción de los datos. Posteriormente, se expone el análisis de los datos obtenidos. Por último, se mencionan las consideraciones éticas presentes en el desarrollo de la investigación.

5.1 Justificación de la metodología

El sentido y el propósito de la presente investigación fue conocer de manera comprensiva las voces de las familias respecto de su participación en la comunidad educativa escolar, para ello se consideró el uso de una metodología de enfoque cualitativo de investigación social.

El diseño de investigación consistió en un estudio de casos, donde se seleccionaron cuatro establecimientos municipales de la Región Metropolitana con Proyecto de Integración Escolar, los cuales, corresponden a tres escuelas y un liceo. En cada caso, se escogió un curso o nivel para participar del estudio ⁴.

Para producir los datos, se diseñaron técnicas y procedimientos que facilitaron el diálogo y el intercambio de opiniones y significados entre las participantes. Posteriormente, se realizó un análisis de los datos cualitativo de manera vertical en cada establecimiento, y luego, un análisis comparativo a nivel transversal.

De este modo, el acercamiento al fenómeno estudiado se realizó a través de datos descriptivos, como señala Taylor y Bogdan (1996): “la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.7).

Por este motivo, el estudio se distancia, a su vez, de la intención de cuantificar los datos, ya que su pretensión es rescatar la “voz” de los participantes y sus experiencias subjetivas de manera comprensiva, como señala Canales (2006), el enfoque cualitativo

⁴ La presente memoria de título se enmarca en 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".

permite que el sujeto investigado emerja en su dimensión subjetiva, con su habla o su significar social.

5.2 Participantes

Las participantes de este estudio, fueron familiares (padres, madres, apoderados, apoderadas, tutores y/o parientes) de estudiantes que pertenecen a cuatro instituciones educativas municipales de la Región Metropolitana que poseen Proyectos de Integración Escolar.

En la muestra se consideraron familiares de un curso por cada escuela o liceo, quinto básico en el caso de las escuelas y primero medio en el liceo. La selección del curso o nivel fue previamente acordado con el establecimiento, ajustándose principalmente a sus sugerencias, los cuales, coincidieron con los cambios de ciclo de estudiantes, es decir, corresponden a la transición de primer a segundo ciclo en las escuelas y de la enseñanza básica a la media en el liceo.

Los criterios de inclusión fueron:

- a) Pertenecer a la comunidad educativa de la escuela o liceo como familiar de niñas o jóvenes del curso acordado para la realización de la investigación.
- b) Se invitó a participar voluntariamente a todas las asistentes a la reunión de apoderados, sin distinción entre aquellas familias que participan del Proyecto de Integración y las que no. Por lo tanto, la participación estuvo sujeta a su asistencia y participación voluntaria durante dos reuniones convocadas para el desarrollo de la investigación.

En el desarrollo de la investigación, algunas familias asistieron con niñas y jóvenes, pero no participaron activamente de la investigación. Para ellas se destinó un espacio en la sala con materiales para la creación y expresión artística libre.

En definitiva, el número de participantes fluctuó entre 5 y 18 personas aproximadamente, luego de ser informados respecto del proyecto de investigación y firmar previamente su consentimiento. Del mismo modo, la participación de las familias estaba sujeta a otras variables, por ejemplo, varios se retiraban al inicio o a la mitad de la sesión para asistir a la reunión de otro nivel, otras indicaban que deseaban volver prontamente a sus casas para atender a niñas y/o jóvenes que se encontraban sin el cuidado

de una adulta, entre otras razones.

La muestra se conformó mayoritariamente por madres de las estudiantes del nivel, sin embargo, en todas las escuelas y liceo se contó con la presencia de al menos un padre. Así también, el grupo estuvo compuesto por abuelas, tías y hermanas. De este modo, los grupos de las tres escuelas y el liceo, se enriquecieron con la diversidad de participantes, además de las características mencionadas de edad, parentesco y género, se suma la diversidad de culturas de apoderadas que provenían de regiones, con ascendencia mapuche y de nacionalidad peruana.

5.3 Técnicas y procedimiento de producción de datos

Para la producción de los datos se realizaron, en una primera instancia, una inmersión en una de las reuniones de padres, madres y apoderados/as de cada establecimiento, con el propósito de introducirse en el contexto o medio natural a investigar para entenderlo de mejor manera y para atender en mayor profundidad el punto de vista de los actores participantes del estudio (Guasch, 2002). En este primer encuentro, se solicitó un espacio de la reunión de padres, madres y apoderados/as para conversar con las familias, informarles del proyecto de investigación, invitarlos a participar y anticiparles las fechas en que se realizarían las sesiones destinadas al estudio.

En un segundo momento, se desarrollaron dos sesiones en el espacio destinado para la reunión de padres, madres y apoderados/as de cada escuela o liceo. El tiempo para su realización, fue negociado con los establecimientos educativos y acordado con docentes, estimándose entre treinta y cuarenta minutos debido a la disponibilidad de las familias y por la necesidad manifestada por las docentes de ocupar los primeros minutos para abarcar los temas correspondientes de cada curso, como entrega de notas, información relevante de estudiantes, etc. Sin embargo, la mayoría de los encuentros se extendieron una hora aproximadamente con el permiso de las participantes y autorización del profesorado.

Al comienzo de cada sesión, se realizó una dinámica que buscaba facilitar el diálogo entre las participantes. En la primera sesión, se realizó una imaginación breve, que tenía como objetivo promover un espacio de conexión emocional con la situación actual de niñas o jóvenes del nivel, para ello, se les guiaba solicitando que pensarán en sus características físicas y psicológicas, sus intereses, gustos, motivaciones, fortalezas y

debilidades. Luego, se les invitaba a imaginar a sus hijas y/o parientes en diez años más aproximadamente, para que las familias pudiesen proyectarse e identificar las expectativas de futuro que tienen niñas o jóvenes, y facilitar la reflexión posterior de la función que la escuela o liceo desempeña para que sus estudiantes puedan desarrollarse acorde a su singularidad, potencialidades y necesidades, y para alcanzar sus sueños o metas.

En la segunda sesión, se les solicitó a las participantes que escogieran una tarjeta que llevaba escrito un concepto o palabra que se relacionaba con las temáticas que se deseaban abordar (Trabajo en Equipo, Apoyo Pedagógico, Diagnóstico, Dificultades de Aprendizaje, Discriminación, Diversidad, Necesidades Educativas Especiales, Proyecto de Integración), para luego comentar y compartir libremente qué saben, a qué asocian el concepto o palabra, qué les recuerda o qué opinión tienen al respecto.

A continuación de estas actividades, se invitó a las asistentes a participar en el desarrollo de un grupo focal, el cual, permite acceder a un saber o conocimiento intersubjetivo por medio de la percepción, visión o perspectiva del actor, y es una forma de investigar los relatos para acceder por medio de éstos a la experiencia. De esta manera, se considera “la palabra” como “experiencia vivida”, es decir, es una representación o comprensión de un sujeto, que es a su vez, actor de las situaciones o acciones relatadas, quién habla de su inserción en su propia cotidianeidad (Merton, 1956, citado en Canales, 2006).

Las entrevistas focales promueven el relato, la narración o testimonio, los cuales se consideran un registro fundamental, en tanto que permiten reconstruir la subjetividad de las participantes, en donde el sentido de lo relatado se puede pensar en una doble lógica “en una lógica “simbólico grupal” y en una lógica, “práctico-individual”, como significado común o como sentido típico de la acción” (Canales, 2006, p. 280).

Las temáticas que guiaron la dinámica, la conversación y el intercambio de opiniones se organizaron según los objetivos de la investigación mencionados anteriormente, en tanto que la guía de las preguntas se realizó en base a una selección de indicadores y preguntas del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000)⁵ que se consideraron pertinentes para abordar los objetivos, las cuales fueron modificadas para utilizarlas durante el desarrollo de las sesiones como preguntas abiertas y sugerentes.

⁵ Revisar Anexo N°1: Indicadores y Preguntas Orientadoras extraídas del Índice de Inclusión

Tabla 1: Planificación de 1° y 2° Sesión con Familias

	Objetivo	Metodología
1° Sesión (40 min)	Describir barreras y recursos que la escuela presenta para el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de las familias.	Consigna imaginaria guiada: “Los invitamos a cerrar los ojos, a pensar en sus hijos o hijas que se encuentran en éste curso, en sus características físicas y psicológicas; en sus intereses, gustos y motivaciones; en sus fortalezas y debilidades...Ahora los van a imaginar en el futuro, en diez años más aproximadamente ¿Qué cree que estaría haciendo él o ella en ese momento? ¿Estará trabajando, estudiando, viajando, etc?” (10 min) Grupo focal (10 min)
	Describir barreras y recursos que la escuela presenta para la participación de los estudiantes desde la perspectiva de las familias.	Grupo focal (20 min)
2° Sesión (40 min)	Indagar significados que atribuyen las familias respecto de las prácticas de la escuela asociadas al diagnóstico de los estudiantes	Consigna uso de tarjetas: “Los invitamos a sacar aleatoriamente una cartulina. En ella aparece una palabra o concepto, a partir del cual, usted puede compartir con el grupo sus conocimientos, saberes o asociaciones que le sugiere la palabra o concepto. No existen respuestas correctas o incorrectas, nos importa que comparta su opinión” (10 min) Grupo focal (10 min)
	Comprender significados que las familias atribuyen a los espacios e instancias que la escuela ofrece para atender su opinión y su propia participación, en relación a la educación de los estudiantes	Grupo focal (20 min)

(Fuente: elaboración propia)

Tabla 2: Preguntas Guía y Preguntas de Profundización de las sesiones.

Objetivos	Preguntas Guía
Describir barreras y recursos que la escuela o liceo presenta para el aprendizaje	-¿Qué aprende el estudiantado en la escuela o liceo?, ¿Esos aprendizajes son importantes para el desarrollo de los niños, niñas o jóvenes? -¿Ustedes conocen los métodos de aprendizaje que utiliza la escuela o liceo?, ¿Usted conoce cómo realizan las clases los profesores, qué metodologías ocupan?, ¿Cuáles son? -¿Ustedes saben qué y cómo les gusta aprender a sus hijos o hijas? -¿De qué manera consideran que los niños, niñas o jóvenes aprenden mejor?

<p>de los estudiantes desde la perspectiva de las familias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -¿Cuáles son los logros que los estudiantes alcanzan en la escuela o liceo? -¿De qué manera cree usted que la escuela o liceo valora los aprendizajes o logros de sus estudiantes, tanto individuales como colectivos? -¿Los estudiantes se apoyan en su aprendizaje? -¿De qué manera la escuela o liceo motiva a sus estudiantes a mejorar su aprendizaje? -¿Cuáles creen que son las aspiraciones que la escuela o liceo posee respecto del aprendizaje de todo el estudiantado? -¿Qué trato tiene la escuela o liceo respecto de aquellos estudiantes que tienen un rendimiento más bajo al de sus compañeros en algunas asignaturas? -¿Cómo valora la escuela o liceo las notas de los estudiantes? -¿El rendimiento académico es más importante para la escuela o liceo que otros aspectos del desarrollo de los estudiantes?, ¿En qué se manifiesta o cómo lo percibe usted? -¿Cómo creen que la escuela o liceo aprovecha la diversidad presente en sus estudiantes para desarrollar actividades tanto dentro como fuera del aula? -¿Creen ustedes que las dificultades de aprendizaje que presentan algunos estudiantes se deben a la forma en que se presenta el currículo educativo o las metodologías que emplea la escuela o liceo? -¿De qué manera enfrenta la escuela o liceo las dificultades de aprendizaje que pueden presentar en algún momento los estudiantes? -¿Considera que las tareas que realizan en el hogar se relacionan con las capacidades y conocimiento de sus hijos e hijas?
<p>Describir barreras y recursos que la escuela o liceo presenta para la participación de los estudiantes desde la perspectiva de las familias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -¿Saben cómo se sienten sus hijos e hijas en la escuela o liceo, en la sala de clases, con sus profesores y compañeros? -¿A los niños, niñas o jóvenes les gusta asistir a su escuela o liceo? -¿Usted conoce qué es lo que más le gusta a su hijo o hija de su escuela o liceo? -¿Usted conoce qué es lo que menos le gusta a su hijo o hija de su escuela o liceo? -¿Cómo considera usted el trato que la escuela o liceo entrega a sus estudiantes? -¿Qué conflictos o dificultades manifiesta el estudiantado en la escuela o liceo? -¿De qué manera se resuelven los conflictos en la escuela o liceo? -¿La escuela o liceo invita a los estudiantes a dar su opinión respecto de cómo podría mejorar el establecimiento? -¿De qué manera las opiniones de estudiantes son consideradas en la escuela o liceo? -¿De qué manera la escuela o liceo enfrenta las dificultades que pueden presentar algunos estudiantes para participar en las actividades tanto dentro como fuera del aula? -¿Cuáles son las actividades extraescolares que la escuela o liceo ofrece para el estudiantado? -¿Las clases y las actividades se adecúan a los intereses y necesidades de

	niños, niñas o jóvenes?
Indagar significados que atribuyen las familias respecto de las prácticas de la escuela asociadas al diagnóstico de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> -¿Ustedes conocen cómo trabajan los docentes en el aula regular o en el aula de apoyo? -¿Cuáles son los niños, niñas o jóvenes que participan del Proyecto de Integración Escolar? -¿Qué opinión tiene respecto de la manera en la que educan al estudiantado de la escuela o liceo? -¿Consideran que las formas de enseñar favorecen el aprendizaje de todo el estudiantado? -¿Conocen las prácticas que realizan los docentes para enseñarles a los estudiantes? -¿Ustedes creen que existe trabajo en equipo en la escuela o liceo? -¿Cómo tratan los docentes y el personal de la escuela a sus estudiantes? -¿Ustedes perciben diferencias en el trato que le entregan a los estudiantes? -¿Los profesores valoran y aceptan la diversidad del estudiantado?
Comprender significados que las familias atribuyen a los espacios e instancias que la escuela ofrece para atender su opinión y su propia participación, en relación a la educación de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> -¿Cómo se sienten ustedes como familias en la escuela o liceo? -¿Cómo se relacionan con el personal de la escuela o liceo? -¿Qué tipo de comunicación establecen con la escuela o liceo? -¿Cómo y de qué temáticas se les informa en la escuela o liceo? -¿Qué oportunidades les entregan para tomar decisiones sobre la escuela o liceo? -¿Dónde y cómo manifiestan sus opiniones y/o preocupaciones respecto del proceso educativo del estudiantado? -¿Sus propuestas e inquietudes son atendidas por la escuela o liceo? -¿De qué manera la escuela o liceo motiva la participación de las familias en las diversas instancias? -¿Ustedes saben cómo ayudar a los niños, niñas o jóvenes en su proceso de aprendizaje? -¿La escuela o liceo las apoya para que puedan acompañar los procesos de aprendizaje de estudiantes en las casas? -¿Consideran que la escuela o liceo toma en cuenta su opinión para mejorar la atención y respuesta educativa que entregan a los niños, niñas y jóvenes?
Preguntas de Profundización	
<ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué? ¿Cómo? ¿De qué manera? ¿Qué opina usted al respecto? ¿Qué opinan los demás?, ¿Están de acuerdo o en desacuerdo? ¿Podría dar un ejemplo? 	

(Fuente: elaboración propia)

Otra técnica utilizada en esta investigación, fue el registro escrito de cada instancia, acercamiento o encuentro con las escuelas y el liceo, para ir construyendo el “diario de la investigadora”, en el cual se incluyeron observaciones, sensaciones, impresiones y los diversos elementos emergentes de la situación o entorno estudiado.

A partir de ese registro, se intenta describir a continuación el contexto o entorno en el que se realizó la investigación. Desde la perspectiva de la investigadora, existen diversos elementos que se podrían mencionar, pero uno de los más relevantes para el desarrollo de este estudio fue la dinámica o relación de las familias con el profesorado de cada escuela y liceo, la cual se describirá con mayor detalle a continuación.

En la Escuela Álamo, los contactos previos a la realización de los talleres se efectuaron con la Orientadora de la escuela, por lo cual, al momento de conversar con la profesora jefe del nivel escogido para la investigación se pudo constatar que ella no estaba al tanto de dichas conversaciones y manifestó con asombro y molestia su sensación de que se le estaba imponiendo una actividad. Luego de explicarle acerca de la investigación, ella permitió que se ocupase la primera parte de la reunión y solicitó respetar los tiempos acordados para éste propósito, por lo tanto, en la primera sesión quedaron algunos temas pendientes y se realizó el cierre de ésta de un modo abrupto. En la segunda sesión la profesora manifestó que no tenía temas que abordar, por lo que fue más flexible con los tiempos destinados para la investigación y se pudieron abordar ampliamente los objetivos destinados para esa instancia.

Otro elemento importante de mencionar es que, en la primera sesión, la profesora estuvo presente en el grupo focal, las sillas estaban dispuestas en círculo para que todas las presentes pudiésemos vernos de frente cara a cara, y ella se sentó en una de estas sillas, pero sin intervenir. La profesora participó de manera pasiva, como observadora durante el proceso (se le había solicitado previamente que si deseaba estar presente en estas instancias era ideal que ella no interfiriera en el proceso, para facilitar la participación de las familias). En cambio, en la segunda sesión ella se sentó en su escritorio y estaba ocupada llenando unos papeles. Al respecto, se observó una diferencia importante en la dinámica de las sesiones, ya que en la primera las participantes se encontraban más tensas e inhibidas, cuando realizaban críticas se disculpaban con la profesora o hacían explícita una excepción cuando se referían a docentes, había que dirigir más las preguntas e incentivar

constantemente la participación. Por el contrario, en la segunda instancia el grupo conversó con más soltura, algunas de las que no habían hablado en el primer encuentro, en esta instancia se expresaban en sus comentarios, opiniones y críticas, lo que permitió que el proceso reflexivo ocurriera con mayor espontaneidad y fuese menos dirigido.

En la Escuela Lengua, se observó en la reunión de apoderados una dinámica dirigida y principalmente informativa por parte de la profesora jefe, quién tenía una pauta con todas las temáticas que debía presentarle a las familias. Al finalizar con la pauta, dejaba unos minutos para que la presidenta de la directiva del curso, entregara informaciones, durante esta etapa la profesora también dirigía el proceso y comentaba sus impresiones y opiniones.

Posteriormente, se presentaron algunas dificultades para el desarrollo de la investigación. Durante la primera sesión, a pesar de haber explicitado las fechas y tiempos destinados para efectuar las sesiones, la profesora tardó en ceder el espacio y comenzó a reiterar los temas que estaban en la pauta, habiendo ocupado más del tiempo acordado (veinte minutos más aproximadamente), por lo cual, se debió interrumpir para recordarle los motivos de la presencia de las investigadoras, ella se excusó señalando que no se había percatado de su llegada (aunque era poco probable, ya que se le había saludado y en la parte de atrás de la sala se estaba preparando las galletas y el café para la sesión). Como quedaban diez minutos para finalizar la reunión varias apoderadas se retiraron.

Así también, en la segunda sesión se había acordado que, por el inconveniente de la vez pasada, se realizaría al inicio de reunión de apoderadas. No obstante al llegar a la sala, ella ya había comenzado a discutir algunos temas con las familias que habían llegado anticipadamente, lo que tardó el inicio de la sesión. Luego, durante el desarrollo de la sesión interrumpió solicitando el término de la sesión antes de lo acordado para que ella pudiese continuar con su planificación.

Por otro lado, la profesora intervino en ambas sesiones con sus comentarios y opiniones, a pesar de que ella estaba en su escritorio, fuera de la ronda de sillas, ante algunos temas ella solicitaba dar su opinión (aunque se hubiese sugerido previamente que era deseable e importante que no intervinieran en el proceso). A pesar de estos elementos obstaculizadores en el proceso de investigación, se pudo constatar que la dinámica de los grupos fue bastante fluida. Sin embargo, con las intervenciones de la profesora se observaba que algunos temas de conversación se desviaban y se alineaban algunas de las

opiniones en torno a lo relatado por la profesora.

En la Escuela Roble, ocurrieron menos distracciones y obstáculos para el desarrollo de la investigación, por el contrario se observó mayor disposición y apertura al trabajo propuesto. Durante la reunión de apoderadas, el profesor se dirigía a las familias señalándolas con sus nombres (no como la mamá de... o el papá de..., a diferencia de lo observado en las otras escuelas y el liceo). Así también, se pudo observar que en la dinámica de la reunión habían momentos en los que se entregaba información y otros en los que las familias manifestaban sus opiniones o inquietudes, en donde se aprecia mayor diálogo que instancias informativas. Al finalizar la reunión de apoderados el profesor dejaba que las apoderadas se organizaran entre ellas, sin interrumpir, ni intentar dirigir su participación.

Durante el desarrollo de las sesiones, el profesor de la escuela Roble cumplió con los acuerdos y fue muy flexible con los tiempos requeridos para la investigación. En ambas sesiones se destinó un espacio para la realización de la reunión y luego las apoderadas ocupaban una parte de ésta para su propia organización, cuando ellos finalizaban se destinaba el cierre para la investigación. En ambas instancias el profesor se retiró voluntariamente de la sala, señalando que prefería hacerlo para que las familias pudiesen opinar libremente y con mayor espontaneidad, indicándoles a las apoderadas que él estaría en otra sala y esperaría hasta finalizar las sesiones por si necesitaban hablar algo en particular con él. Con todo ello, la dinámica de la reunión fue fluida y la mayoría participó, se observó a un grupo más crítico, reflexivo y propositivo, en comparación con las otras escuelas y liceo.

En cuanto al Liceo Coihue, la dinámica de la reunión de apoderadas fue únicamente informativa, en la cual, la profesora jefe entregaba notas, se refería principalmente al comportamiento de estudiantes, señalando los nombres de aquellos que ella consideraba más “desordenados” y los que estaban con riesgo de repitencia.

En el Liceo sólo se pudo realizar una sesión, debido a que el mismo día destinado para realizar la primera sesión, la profesora informa que no se realizarían otras reuniones en la institución, lo cual, no se había anticipado ni a la investigadora, ni a las familias, incluso cuando preguntaron el motivo la profesora no tuvo respuesta, por esto, se optó por intentar abordar los cuatro objetivos en esta oportunidad.

La profesora jefe, informó a las apoderadas respecto de algunos temas y luego al dar inicio la sesión, varias apoderadas se retiraron. Con el grupo que decidió participar, se realizó el grupo focal, la profesora estuvo presente en el comienzo e intervino en algunas ocasiones. Luego, cuando se retiró la profesora señalando que tenía otros compromisos se observó una diferencia importante en la dinámica del grupo focal, ya que en un comienzo la participación era pausada y los comentarios eran en su totalidad positivos, en cambio en la ausencia de la profesora comienzan a aparecer otros elementos y la conversación se hace más dinámica y crítica.

5.4 Análisis de datos

El proceso de análisis de datos se realizó de manera cíclica, es decir, un primer acercamiento al análisis fue la lectura de las transcripciones de los grupos focales por cada escuela y el liceo, intentando comprender de manera amplia y global la realidad particular de cada centro educativo y sus temáticas predominantes, identificando la influencia de algunas intervenciones tanto de la investigadora como del profesorado presente durante el desarrollo de los grupos focales.

Luego se realizó un proceso de codificación abierta y axial de la información emergente de los grupos focales desde la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), lo cual, se realizó por cada escuela y liceo por separado, utilizando el programa informático Atlas-ti. Se realizaron las dos primeras codificaciones porque la investigación no contempla como objetivo final la construcción de una teoría.

En un comienzo, se intentó utilizar palabras y frases de los mismos participantes para rescatar sus expresiones lingüísticas (códigos *in vivo*), junto con ello se realizó la construcción de memorandos para identificar y relacionar aspectos contextuales e impresiones de la investigadora.

Posteriormente se realizó la construcción de códigos conceptuales, que abarcaban similitudes entre los diversos códigos *in vivo* en un concepto más general. Al término de este proceso, se construyeron cuatro redes conceptuales⁶ por cada escuela y liceo relacionadas con las temáticas principales abordadas en los grupos focales: Participación de las familias, Participación de estudiantado, Aprendizaje del estudiantado y Prácticas

⁶ Revisar Anexo N°2: Redes Conceptuales

pedagógicas para responder a la diversidad.

A continuación se realizó una primera redacción de resultados por cada escuela y liceo, durante este proceso se identificó la estrecha interrelación entre Participación del estudiantado, Aprendizaje del estudiantado y Practicas pedagógicas para responder a la diversidad. Por esta razón, se decidió realizar otra clasificación de los resultados, en la cual, se identifican dos grandes categorías: Experiencias de Participación de las Familias y Las voces de las familias respecto de la respuesta educativa que ofrecen las escuelas y liceo a sus estudiantes. Para ello, fue necesario realizar una segunda lectura a las transcripciones y revisar la categorización conceptual realizada previamente.

En la segunda categoría de “Las voces de las familias respecto de la respuesta educativa que ofrecen las escuelas y liceo a sus estudiantes”, se construyeron dos subcategorías, las cuales corresponden a: Recursos para el aprendizaje y participación del estudiantado y Barreras para el aprendizaje y participación del estudiantado. Así también, para organizar los datos se utilizaron tres dimensiones planteadas en el índice de inclusión, las cuales son: culturas, políticas y prácticas.

Para la construcción de ambas categorías y subcategorías, se revisaron nuevamente las redes conceptuales y las transcripciones, identificando y reconociendo en el proceso dos niveles de análisis, uno consiste en el nivel de análisis que las familias reconocían y valoraban de sus escuelas o liceo, ya sea como recursos o como barreras para educar al estudiantado, y otro nivel de análisis corresponde a la construcción de barreras y recursos realizados por la propia investigadora. Con el objetivo de relevar las voces de las familias, se optó por redactar los resultados según los recursos o barreras identificados por las propias familias.

Luego de construir las categorías y subcategorías por cada escuela y liceo, se realizó un análisis transversal para identificar similitudes y diferencias emergentes entre los establecimientos educativos. El análisis transversal se detalla a continuación mediante las tablas 3 y 4.

Tabla 3: Categoría “Experiencias de Participación de las Familias”

Códigos Conceptuales			
Escuela Roble	Escuela Álamo	Escuela Lengua	Liceo Coihue
- Valoración de la colaboración familia-centro educativo	- Valoración de la colaboración familia-centro educativo	- Valoración de la colaboración familia-centro educativo	- Valoración de la colaboración familia-centro educativo
- Escasa participación de familias en el centro educativo	- Escasa participación de familias en el centro educativo	- Escasa participación de familias en el centro educativo	- Escasa participación de familias en el centro educativo
- Las condiciones laborales dificultan la colaboración de las familias	- Las condiciones laborales dificultan la colaboración de las familias	- Las condiciones laborales dificultan la colaboración de las familias	
- Talleres formativos de las familias para apoyar a niñas	- Talleres formativos de las familias para apoyar a niñas	-Talleres formativos de las familias para apoyar a niñas	
-Aprendizaje colaborativo entre familias y niñas			
-Escasos canales de comunicación entre familia y centro educativo			-Escasos canales de comunicación entre familia y centro educativo
- Las familias no se sienten escuchadas en la escuela	- Las familias no se sienten escuchadas en la escuela	- Las familias no se sienten escuchadas en la escuela	
			- Entrega de información unidireccional
	- Liderazgo autoritario del director		
- Desconocimiento de derechos y deberes			
			- Las apoderadas no tienen espacios para su propia organización
	-Valoración positiva de la instancia reflexiva	-Valoración positiva de la instancia reflexiva	-Valoración positiva de la instancia reflexiva

(Fuente: elaboración propia)

Tabla 4: Categoría “Las voces de las familias respecto de la respuesta educativa que ofrecen las escuelas y liceo a sus estudiantes”

Subcategoría	Códigos Conceptuales			
	Escuela Roble	Escuela Álamo	Escuela Lengua	Liceo Coihue
Barreras para el aprendizaje y la participación del estudiantado	CULTURA			
	-Negligencia en la orientación de resolución no violenta de conflictos entre pares.		-Negligencia en la orientación de resolución no violenta de conflictos entre pares.	
		-Experiencias de maltrato y vulneración de derechos hacia la niñez		
			-Presencia de factores de riesgo en la comunidad	
	POLÍTICAS			
	-Prioridad que la escuela otorga al desarrollo cognitivo por sobre el desarrollo integral del estudiantado	-Prioridad que la escuela otorga al desarrollo cognitivo por sobre el desarrollo integral del estudiantado		
	-Descoordinación y/o ausencia de la respuesta de los adultos ante las necesidades de apoyo y acompañamiento de estudiantes			-Descoordinación y/o ausencia de la respuesta de los adultos ante las necesidades de apoyo y acompañamiento de estudiantes

	PRÁCTICAS			
	-Interacción poco favorable entre docentes y estudiantes			-Interacción poco favorable entre docentes y estudiantes
	-Prácticas segregadoras del PIE	-Prácticas segregadoras del PIE		
		-Se priorizan resultados por sobre procesos de aprendizaje		
	- La enseñanza no es personalizada y no responde a las necesidades del estudiantado			
			-Uso de las metodologías inadecuadas	
Recursos para el aprendizaje y la participación del estudiantado	CULTURA			
	-Debiesen promover y fomentar activamente la valoración y respeto por la diversidad	-Debiesen promover y fomentar activamente la valoración y respeto por la diversidad	-Debiesen promover y fomentar activamente la valoración y respeto por la diversidad	-Debiesen promover y fomentar activamente la valoración y respeto por la diversidad
	POLÍTICAS			
	-No se excluye a los estudiantes en el ingreso	-No se excluye a los estudiantes en el ingreso		-No se excluye a los estudiantes en el ingreso
	PRÁCTICAS			
	-Uso de metodologías didácticas y participativas	-Uso de metodologías didácticas y participativas	-Uso de metodologías didácticas y participativas	-Uso de metodologías didácticas y participativas
	-Alternativas a las prácticas excluyentes del PIE	-Alternativas a las prácticas excluyentes del PIE		

	-Debiesen entregar apoyos de manera integral	-Debiesen entregar apoyos de manera integral		
	-Fomentar trabajo colaborativo entre docentes			

(Fuente: elaboración propia)

5.5 Aspectos Éticos

Las consideraciones éticas que se tuvieron presentes durante el desarrollo del presente estudio consisten en la entrega de información oportuna, clara y consentida a los participantes⁷ y la previa autorización de los establecimientos educativos que formaron parte del proceso.

Asimismo, en la presentación de los resultados se modifican los nombres de los establecimientos educativos y los que aparecen en las citas en el apartado de resultados señalando nombres ficticios. De igual manera, se omiten los nombres de las participantes con el objetivo de resguardar su identidad y el compromiso acordado de confidencialidad.

6. Resultados

En el presente apartado se exponen los principales resultados que surgieron a partir del análisis transversal de los datos obtenidos en las escuelas Roble, Álamo y Lengua y en el liceo Coihue. En primer lugar, se describen las experiencias de participación de las familias en el contexto educativo escolar desde su propia perspectiva. Posteriormente, se exponen las voces de las familias respecto de la respuesta educativa que ofrecen las escuelas y liceo a sus estudiantes.

⁷ Revisar Anexo N°3: Documento de Consentimiento Informado entregado a las participantes

6.1. Experiencias de Participación de las Familias

En ésta categoría se presentan las voces de las familias de las escuelas Roble, Álamo y Lenga y del liceo Coihue, respecto de su propia participación al interior de los establecimientos y en la educación de niñas y jóvenes.

Las familias participantes, tanto de las escuelas Roble, Álamo y Lenga como del liceo Coihue, reconocen la importancia de la corresponsabilidad y la colaboración entre las familias y el centro educativo para favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes. Así por ejemplo, una de las participantes menciona:

El colegio es una parte de la educación, uno le tiene que dar la socialización en la casa, es un reforzamiento de la educación, porque uno en la casa le crea los valores, le crea los... le crea cómo ser como persona, en cambio en el colegio le dan las herramientas para ser un profesional, entonces las dos juntas, las herramientas del colegio y los valores de la casa va a sacar un buen ser humano (Escuela Álamo, sesión n°2).

Igualmente, una apoderada de la escuela Lenga señala:

Es que la casa es el cincuenta por ciento y el colegio el otro cincuenta por ciento. Porque algunos papás piensan, eeh ya, yo trabajo y dejo a mi hija en el colegio se tiene que preocupar de las notas, de todo. Y resulta que la cosa no es así, porque después la niña se saca malas notas y ¿A quién le echan la culpa?... al profesor (Escuela Lenga, sesión n°1)

De este modo, la participación colaborativa de las familias se concibe principalmente en términos de apoyo y acompañamiento para que niñas y jóvenes asistan a la escuela y en incentivarlos a aprender. Es así, como las acciones que describen las familias respecto de las instancias de participación consisten principalmente en mantenerse informadas e interesadas por lo que experimentan sus hijas al interior de la escuela, y supervisar la realización de tareas o estudios en el hogar.

Al respecto, algunas apoderadas plantean que la participación de las familias en la modalidad de apoyo y acompañamiento entendida como mantenerse informadas y supervisar estudios es un importante predictor del futuro de niñas y jóvenes, señalando:

Las mamás que iban a reunión, que se preocupaban de los niños, que estaban pendientes de sus hijos son las mamás que ahora tienen los hijos estudiando, las mamás ausentes que nunca, ni siquiera conocían a los profesores, sus hijos andan... andan robando, están en la cárcel o algunos están muertos... Entonces yo siempre cuando había reunión yo les decía 'chiquillas, por favor vengan a reunión, que sus niñitos vean que ustedes se preocupan de ellos, que quieren saber cómo están ustedes (...) y no... no ayudaban, o sea era como venir a tirar al perrito al colegio y se iban y venían a retirarlos (Escuela Álamo, sesión n°2).

No obstante, en las tres escuelas y el liceo, se reconoce la escasa participación y colaboración de las familias en las diversas instancias y espacios que el establecimiento educativo les ofrece. Además, indican que son las mismas apoderadas -una minoría del curso- quiénes asisten de manera recurrente, lo cual dificulta sus posibilidades de organización tanto en la directiva de curso como en el centro de padres, madres y apoderadas de la escuela o liceo.

La escasa participación que evidencian las familias se asocia a diversas barreras que impiden su propia participación y colaboración para apoyar la educación de niñas y jóvenes, seguidas de propuestas planteadas por las familias para superar algunas de las barreras identificadas.

Las barreras identificadas por las familias se exponen a continuación agrupadas en cuatro aspectos principales: primero, se plantean barreras para participar en reuniones presenciales en el establecimiento; segundo, se describen barreras para participar desde un nivel informativo; tercero, se manifiestan barreras para participar colaborativamente en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las estudiantes en el hogar; y cuarto, se señalan

barreras para participar en la toma de decisiones del establecimiento educativo.

Al respecto, algunas dificultades identificadas para la participación de las familias en las reuniones presenciales se relacionan con elementos que no consideran comprensivamente los tiempos, posibilidades y condiciones en las que las familias pueden participar relativos a: al horario de las citaciones, la asistencia sin las hijas o pupilas, la poca flexibilidad en la convocatoria y el carácter informativo de las reuniones.

Es así, como se plantea que el horario en el que se realizan las convocatorias a reuniones es muy temprano debido a que en la mayoría de los hogares las adultas responsables de la crianza de niñas trabajan en horarios extensos, y a algunas de ellas no les dan permiso para retirarse antes del término de su jornada laboral.

Por consiguiente, en las escuelas Roble y Álamo, se propone realizar las reuniones de apoderados/as en un horario más tarde al que se citan de costumbre (18:00 y 16:00 hrs respectivamente), para aumentar la asistencia y participación en esa instancia. Ante ello, manifiestan que ha resultado en ocasiones anteriores, debido a que la mayor parte de las familias del nivel pueden asistir al término de su jornada laboral y no necesitan solicitar permiso para retirarse anticipadamente de sus trabajos.

Por otro lado, se plantea que al solicitar la asistencia a las reuniones de apoderados/as sin las hijas o pupilas es un inconveniente para la participación, ya que muchas familias no cuentan con otra adulta que pueda cuidarlas durante su ausencia, prefiriendo ausentarse de las reuniones o retirarse temprano para brindar el cuidado, seguridad y protección de una adulta a sus hijas o pupilas.

Del mismo modo, en el liceo Coihue, se plantea como un obstáculo para la colaboración de las familias en las reuniones presenciales, el carácter absolutamente informativo de las reuniones de apoderados/as, indicando que esto desmotiva y disminuye su asistencia. Asimismo, una apoderada indica:

[La reunión de apoderadas] *es informativa no formativa, no es con talleres para padres y apoderados, no es para conversar, se informa no más, estas son las notas, estas las anotaciones, más informativas entonces creo que no se ha dado esa instancia un poco de... no sé po de plantear inquietudes* (Liceo Coihue, sesión n°1).

Por esta razón, las familias del liceo Coihue señalan que no poseen un espacio destinado en las reuniones para su propia organización, ya que como se señalaba anteriormente éstos espacios se destinan únicamente a entregar información unidireccional, por lo cual, las familias consideran que no han podido conformar una directiva de curso, ni tampoco se han planteado la necesidad de organizarse para influir en las decisiones del liceo, señalando incluso que no se conocen entre ellas.

Otra barrera identificada por la escuela Roble y el liceo Coihue para la participación de las familias desde un nivel informativo, consiste en la dificultad para mantener un contacto fluido y constante entre las familias y los establecimientos educativos, porque la información se entrega mayoritariamente en reuniones presenciales, siendo esa instancia el principal medio o espacio donde se emite y comparte información. En efecto, si las familias no pueden asistir no se enteran de los elementos que se conversaron, perdiendo continuidad en los procesos. En consecuencia, las familias manifiestan estar desinformadas respecto de cómo y en qué se puede colaborar, y desconocen otros canales de comunicación para expresar sus opiniones, inquietudes o sugerencias. Por este motivo, se manifiesta bastante ambigüedad en cuanto al conocimiento de los derechos y deberes de las familias al interior de la escuela.

De este modo, las familias señalan la necesidad de ampliar los medios de información para que exista una colaboración mutua y eficaz con el establecimiento educativo, que considere comprensivamente los tiempos, posibilidades y condiciones en que pueden participar las familias.

Así también, las familias participantes de las tres escuelas y el liceo, describen dos barreras principalmente para colaborar en el acompañamiento de los procesos de

enseñanza-aprendizaje que niñas y jóvenes realizan en el hogar: por un lado, manifiestan que su extensa jornada laboral no es compatible con el horario en el que sus hijas o pupilas desarrollan sus tareas o estudios. En este sentido, una participante manifiesta su preocupación expresando:

Yo entré a trabajar y parece que a ella le hizo más mal eso. Nunca ya le reviso cuadernos. Eso también le afecta a los niños y no los deja aprender porque ellos están desconcentrados: pucha mi mamá trabaja, ya no hacemos las mismas cosas, mi mamá ya no me revisa los cuadernos (Escuela Lengua, sesión n°2).

Por otro lado, en las tres escuelas, se plantea que si bien las familias desean apoyar a niñas en sus estudios, la mayoría señala la dificultad de acompañar sus procesos de enseñanza-aprendizaje porque desconocen las materias, no las comprenden o las enseñan de otro modo al que se enseña en la escuela. Por ejemplo, una madre describe:

Yo a mi hija le decía yo "voy a tener que ir a estudiar junto contigo para poderte ayudar a hacer tus tareas y ponerme a la altura tuya porque la educación que tú tienes a la educación que yo aprendí, la tuya es más alta que la mía" porque yo no alcancé a hacer eso de las fracciones, divisiones de fracciones, multiplicaciones de esas, a mí me enseñaron lo básico no más, sumar, restar, dividir, y nada más (Escuela Roble, sesión n°2).

La percepción de esta barrera incluye a las diversas generaciones de apoderadas participantes, incluso las más jóvenes consideraban que las materias que les enseñan a las estudiantes son muy diferentes a las que ellas estudiaron durante su época escolar. De esta manera, ocurre que algunas intentan explicarles a sus hijas de la manera que ellas conocen o recuerdan de las materias y contenidos, pero a veces es perjudicial porque las estudiantes se confunden o se les evalúa con bajas calificaciones cuando utilizan los métodos que aprendieron en sus casas. A continuación, se muestra un diálogo que describe esta situación:

P4: Es que hay una cosa, en tu casa tú le enseñai como te enseñaron a ti cuando chica

(...)

P7: Tiene cualquier problema, se lo resuelvo pero como lo hacen ellas, que tiene que hacer así, la mitad de la hoja pa sacar 22.

P9: Yo le digo a mi hija lo que importa es el resultado, lo que tiene que poner es el resultado. Y me dice que la tía me va a retar, que así no se hace

P7: A la profesora no le interesa el resultado, le interesa que hagan todo papapapapapapapa y al final llegar al 22. ¿Y a mí cuándo me enseñaron eso?

P10: Es que antes no era así (Escuela Lenga, sesión n°2).

Al respecto, las familias consideran que al no poder apoyar a las estudiantes con sus estudios y tareas, esto se constituye a la vez, en una barrera para el aprendizaje de los propios estudiantes, ya que los docentes continúan enseñando otros contenidos, y si niñas no los comprenden desde un comienzo, se van a atrasar y se les va a hacer aún más difícil entender los contenidos que les enseñan posteriormente.

Por esta razón, las participantes de la escuela Roble proponen abrir espacios en la escuela para que las familias puedan aprender las materias, y luego enseñárselas a sus hijas. A partir de esto, se plantean tres espacios o alternativas para cumplir este objetivo, las cuales consisten en: primero, se propone la realización de “escuelas para padres” en donde se destine un espacio en el establecimiento para que las familias se puedan apoyar -con la guía de un profesional- en los diversos requerimientos formativos que identifiquen para acompañar la educación de niñas; segundo, se plantea reformular la dinámica de las reuniones de apoderados/as para que las docentes enseñen las tareas y la manera de explicárselas a las estudiantes del nivel; y tercero, se señala la posibilidad de realizar cursos en donde familias y estudiantes puedan aprender y apoyarse conjuntamente en diversos contenidos.

De igual manera, las familias de las escuelas Roble, Lenga y Álamo, identifican barreras para participar en la toma de decisiones de la escuela, señalando que estas barreras se asocian al liderazgo que ejerce el equipo directivo de la escuela, debido a que las veces

en que se han manifestado opiniones, propuestas o inquietudes el equipo directivo no ha dado respuestas ni abierto un espacio de diálogo al respecto, por lo cual, las apoderadas se desaniman y desmotivan para continuar participando. Esto se ejemplifica desde la voz de un padre:

Cuando uno viene al colegio a hablar y arreglar las cosas, te escuchan y después no hacen nada (Escuela Lengua, sesión n°2).

En la escuela Álamo, se plantea como una de las principales barreras para la participación de las familias la relación conflictiva que mantienen con el director del establecimiento, siendo un tema recurrente en ambas sesiones. Las participantes señalan diversos aspectos que tensionan la relación entre el director y las familias, dentro de estas se encuentran: Por un lado, reclaman porque el director prohíbe la entrada de las familias al establecimiento, excepto cuando hay reunión de apoderadas, lo cual molesta a algunas familias debido a que no pueden ingresar a las salas para acompañar y apoyar el aprendizaje de sus hijas. A modo de ejemplo, se muestra un extracto del diálogo que se generó al respecto en la escuela Álamo:

P3: Cuando yo estaba en primero básico yo venía a hacer clases con la profe (...) yo estaba en clases, les enseñaba las cosas a los niños, les ayudaba. Yo pasaba en el colegio, vivía acá y sí po', nos dejaban estar en clases y ayudarle a la profe con los niñitos a que salgan, a que entren, lo que explicaba la profe y la cuestión

E1: ¿Y si usted quisiera hacerlo ahora, usted podría?

P3: No, porque ahora ni siquiera nos dejan entrar po' (...) Uno tiene que esperar desde los pilares pa' allá y a veces, si el director se enoja, uno tiene que esperar de la puerta pa' afuera (...)

P2: El otro día nos llamó la atención porque veníamos entrando de la mano, dijo que éramos un mal ejemplo (Escuela Álamo, sesión n°2).

Por otro lado, plantean que el director no acepta opiniones, sugerencias o críticas que puedan manifestar las familias, incluso cuando las han expresado el director se ha

burlado de ellas indicando que son muy conflictivas o exageradas. De esta manera, se expresa gran descontento porque el director no les permite a las familias tomar decisiones, ni negociar aspectos relativos a la educación de las estudiantes, lo cual, afecta la motivación y participación de las familias.

Al respecto, se manifiesta gran frustración por la imposibilidad de desvincular al director y escoger a otra persona para el cargo, porque lo han intentado en años anteriores, realizando denuncias y reclamos en la municipalidad y en el Ministerio de Educación. Sin embargo, las autoridades no han respondido a sus demandas.

Por este motivo, las familias de las tres escuelas y el liceo sienten que sus voces no son escuchadas en los establecimientos educativos y consideran que el centro de madres, padres y apoderados/as, que debería velar por sus intereses, tampoco tiene una real incidencia en la toma de decisiones. En este sentido, una de las participantes manifiesta:

Es que en el Centro de Padres es bien poco lo que ellos pueden hacer, porque el Centro de Padres aquí es como, entre comillas, es como parte de la escuela, pero en el fondo no, no nos escucha (Escuela Lengua, sesión n°2).

Con todo ello, se puede apreciar en las escuelas y el liceo la voluntad de las familias por participar e involucrarse más en el establecimiento educativo y colaborar para mejorar las falencias que ellos perciben. Sin embargo, reconocen que existen diversos obstáculos para su colaboración, y al mismo tiempo se cuestionan realizar esfuerzos para superarlos si su experiencia previa les indica que no van a obtener respuesta, y si en la mayoría de las instancias de encuentro se plantea todo lo relativo a la educación que reciben las estudiantes desde un espacio que posee carácter informativo unidireccional y no dialógico.

Por último, en las escuelas Álamo y Lengua y en el liceo Coihue, se valora la instancia que experimentaron durante el desarrollo del grupo focal, indicando que fue una manera de desahogarse, de plantear y compartir sus puntos de vista, reconocer algunas falencias de los centros educativos y en el ejercicio de sus derechos y deberes, y al respecto

poder plantear algunas soluciones y compromisos. Al respecto, se muestra una de las reflexiones que surgen espontáneamente de una de las apoderadas del Liceo Coihue:

Sería fome muy fome, y asumo mi parte de responsabilidad que hubiéramos detectado los problemas, nos hubiéramos quedado aquí y lleguemos a cuarto medio y digamos como padres no planteamos nuestras inquietudes a la dirección o al profesor, porque el profesor tampoco va a ser el que lo va a resolver todo, me parece muy importante que el resto te de la visión de lo que tú estás haciendo cuando estás trabajando para ver un poco lo que tengo que mejorar porque a veces uno trabaja, trabaja pero no ve el producto no ve el resultado, entonces es importante que como papás si tenemos alguna inquietud acercarnos decir sabe tía, sabe profesora necesito podemos trabajar de esta forma, podemos trabajar aquí pero también con el respeto correspondiente (Liceo Coihue, sesión n°1).

Tabla 5: Barreras y propuestas para la participación de las familias en los centros educativos escolares

Barreras	Características	Propuestas
Barreras para participar en reuniones presenciales	Horario de reuniones	Realizar las reuniones más tarde
	Asistencia a reuniones sin niñas	---
	Entrega de información unidireccional	Reuniones dialógicas y dinámicas
Barreras para informarse	Comunicación presencial	Ampliar canales de comunicación
Barreras para colaborar en procesos de enseñanza-aprendizaje	Extensa jornada laboral	---
	Desconocimiento de materias y/o uso de metodologías diversas	Espacios formativos para familias Aprendizaje colaborativo entre familias y niñas
Barreras para participar en la toma de decisiones	Liderazgo autoritario del equipo directivo	Participar en la elección de cargos
	Nula incidencia en toma de decisiones	Participar en la toma de decisiones

6.2. Las voces de las familias respecto de la respuesta educativa que ofrecen las escuelas y liceo a sus estudiantes.

En ésta categoría se presentan las voces de las familias respecto de la respuesta educativa que ofrecen los establecimientos educativos a niñas y jóvenes. Las cuales se han agrupado en: Barreras identificadas por las familias que obstaculizan el aprendizaje y participación de todo el estudiantado. Luego se describen los Recursos para el aprendizaje y participación, donde se plantean opiniones y propuestas construidas por las familias para facilitar y mejorar las oportunidades de todo el estudiantado.

6.2.1. Barreras para el aprendizaje y participación del estudiantado

A continuación se presentan las voces de las familias respecto de las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes derivados del análisis transversal de los datos emergentes de las tres escuelas y el liceo, las cuales han sido agrupadas según las dimensiones interrelacionadas de cultura, política y prácticas desarrolladas en el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000), para facilitar la lectura de los resultados. Es preciso mencionar que se aprecia un desarrollo mayoritario y extenso de barreras descritas por las familias, en comparación a los recursos que se describirán posteriormente, debido a la necesidad manifestada por ellas mismas de desahogarse y expresar libremente sus voces.

a) Barreras identificadas en la cultura de la comunidad educativa

La comunidad escolar crea y construye colectivamente valores y principios que se comparten y transmiten en las relaciones interpersonales cotidianamente, guiando las decisiones para el desarrollo de las escuelas y liceos. Al respecto, las familias plantean algunos factores presentes en la cultura que dificultan el progreso y desarrollo de las escuelas y el liceo, entre estos señalan: la presencia de factores de riesgo en la comunidad, la experiencia de maltrato y vulneración de derechos hacia la niñez, y negligencia en la promoción de aceptación y valoración de la diversidad al interior de la escuela.

Uno de los principales factores que les preocupa a las familias de la escuela Lenga,

consiste en la influencia que ejerce el contexto sociocultural en el cual viven las estudiantes, y el cual, se reproduce al interior de la escuela, señalando la presencia de drogadicción, alcoholismo, violencia, entre otros, los cuales, pueden incidir negativamente en el desarrollo y en el futuro de las estudiantes. De este modo, las familias plantean estas influencias como factores de riesgo en la comunidad, que pueden afectar el desarrollo de las estudiantes y la manera en la que perciben el mundo. A modo de ejemplo, se presenta esta cita expresada por un padre:

Están [las niñas] muy avanzadas en lo que, pucha, el tema sexual, e tema de violencia, el tema de drogas, el de alcohol, está todo presente (...)Así que ya no sabemos realmente cómo piensan los niños (Escuela Lengua, sesión n°1).

Por esta razón, las participantes de esta escuela fueron los únicos que no pudieron responder respecto a las expectativas que tienen acerca del futuro de sus hijas, como si fuese algo incierto y desesperanzador, es decir, se plantea que el contexto puede ejercer mayor influencia en el desarrollo de las niñas que la enseñanza que le pueden entregar en el hogar o en la escuela. Al respecto, se muestra un extracto de la conversación:

P4: Porque tú le puedes dar muchas enseñanzas a tu hija, mucha mucha, y cuidarla demasiado, pero como dice, diez años más adelante, uno nunca sabe. Yo por lo menos no sé, yo solamente sé que le voy a dar esas enseñanzas a mi hija y por mí que sea un logro mucho más allá de lo que yo tuve y darle algo mucho mejor a ella, pero no sé lo que pueda pasar poh, no sé.

P1: Además que los niños últimamente están muy cambiantes...

P4: Sí, está difícil la vida para los niños ahora (Escuela Lengua, sesión n°1).

Por otro lado, se plantea la experiencia de maltrato y vulneración de derechos hacia la niñez al interior de la escuela Álamo como una barrera para la participación y aprendizaje del estudiantado. Las familias, señalan que ésta barrera se presenta principalmente en el liderazgo del director del establecimiento, ya que ejerce su cargo de manera autoritaria, haciendo un uso abusivo de su poder y jerarquía en su interacción con

las familias, y más preocupante aún, se plantea en la relación que mantiene con niñas. En este sentido, una hermana adolescente que participó de la investigación manifiesta su preocupación señalando:

El director para los niños en sí, no es, eeh, una autoridad positiva, porque les crea conflicto (...) Y cuando quiere es tu amigo, cuando quiere es pesado, cuando quiere los trata bien, cuando quiere los trata mal, no le importa mucho eso (Escuela Álamo, sesión n°1).

De igual manera, las familias mencionan agresiones que un inspector ejercía sobre sus estudiantes, los trataba con sobrenombres, groserías e incluso los agredía físicamente. Ante esto, las familias realizaron denuncias en el Ministerio de Educación y con el director de la escuela sin obtener respuestas. Por el contrario, se señala que el director por su parte, se molestó por las denuncias realizadas y minimizó el conflicto, señalando que era algo insignificante. En palabras de una apoderada:

El director siempre trata de, como de tapar las cosas (...), como que las cosas no se sepan, o sea, por él que las cosas no se supieran de aquí para fuera. Pero desgraciadamente ellos no saben el daño, él al menos no sabe el daño que le causa al, al niño o a la niña (Escuela Álamo, sesión n°1).

Al respecto, las familias manifiestan gran impotencia, y destacan la importancia de luchar y de velar por la seguridad de las estudiantes, promoviendo un trato respetuoso hacia la niñez, aunque esto implique confrontar al director de la escuela incansablemente.

Así también, se plantea como barrera el que las adultas no promueven explícitamente la aceptación y valoración de la diversidad, sino que más bien existe un vacío de información y de responsabilidades en éste aspecto, dejando a la deriva o a la acción que cada docente estime pertinente. La identificación de dicha barrera surge a partir de la descripción de algunos conflictos entre pares al interior de las escuelas y el liceo, entre estos, se menciona discriminación entre grupos de estudiantes, bullying, y exclusión

en actividades por destrezas o habilidades. Ante estas situaciones que impiden la creación de una cultura acogedora, de respeto, colaboradora y estimulante, las familias de las tres escuelas y el liceo lo mencionan como un aspecto negativo, pero se explicita como obstáculo en la escuela Roble y Lengua, señalando la negligencia de las adultas de la escuela para contener y orientar la resolución de conflictos no violenta entre pares. De esta manera, un padre comenta:

Ahí va el grado del profesor de poder hacer algo para que no pase eso, por qué, porque parte con discriminación, y eso que tu comentas es más que discriminación, es racismo, me entendí, entonces es más fuerte todavía (...) el problema es que parte con discriminación y termina en bullying, y ahí causa después traumas y quedan problemas, entonces ahí es qué hacemos para parar la discriminación y que no pase a mayores. Y eso es lo que deberían manejar los profesores... (Escuela Roble, sesión n°2).

b) Barreras identificadas en las políticas de la comunidad educativa

En esta dimensión, se plantean algunas barreras para organizar y dar una respuesta efectiva a las necesidades de aprendizaje y participación de todo el estudiantado. Dentro de las cuales se visibilizan: la prioridad que la escuela otorga al desarrollo cognitivo por sobre el desarrollo integral del estudiantado, algunos contenidos no son significativos para el estudiantado, y la descoordinación o ausencia de la respuesta de adultas ante las necesidades de apoyo y acompañamiento de niñas y jóvenes.

En lo que respecta a la prioridad que la escuela otorga al desarrollo cognitivo por sobre el desarrollo armónico e integral de niñas, es manifestado por las familias de las escuelas Roble y Álamo. En palabras de una madre de la escuela Roble: “los niños están aprendiendo solamente a leer, a escribir, a sumar, a restar, y dividir” (Escuela Roble, sesión n°1).

Al profundizar más en este tema, se plantea que actualmente la responsabilidad de apoyar a las estudiantes en su desarrollo psicológico, social y ético es de las familias, y que

de ellas depende fortalecer las diversas habilidades de sus hijas, incentivándolos y motivándolos a realizar otras actividades que promuevan su desarrollo integral.

Al mismo tiempo, se naturaliza la responsabilidad de la escuela como un espacio en donde niñas y jóvenes asisten para desarrollar principalmente sus competencias cognitivas, porque si bien las familias consideran que pueden desarrollar otras habilidades en el contexto educacional-escolar, se reconoce que el desarrollo integral no es su prioridad.

Esto se manifiesta en el poco interés o preocupación que la escuela Roble y Álamo presenta para el funcionamiento de las actividades extraprogramáticas, las cuales por cierto, promueven el desarrollo artístico y deportivo del estudiantado. Lamentablemente las familias perciben que la escuela no ofrece la seguridad e información necesaria para que sus hijas participen de ellas. Al respecto, las familias señalan que desconocen los lugares en donde se desarrollan los talleres, y los adultos responsables del cuidado y seguridad del estudiantado durante el desarrollo de actividades extraprogramáticas.

Por esta razón, se critica que las actividades de recreación se realicen fuera del horario de clases. En este sentido, una apoderada señala:

Alargaron horas de clases, pero no las adaptaron bien para que se complementara todo. Porque las cosas extra-programáticas las dejaron después de clases (Escuela Roble, sesión n°1).

De igual manera, las familias de la escuela Lengua manifiestan disconformidad con algunas de las materias y contenidos que la escuela enseña a sus hijas, por considerarlas poco significativas para su desarrollo y para su futuro laboral. En palabras de un abuelo participante:

“¿Por qué el gobierno... eh, hace tanta materia? ¿Usted lo usa? ¿Usa esa matemática? Que tiene que sumar la a y más la a, la a más la b, no se usa, no se usa cuando se va a trabajar” (Escuela Lengua, sesión n°1).

Por otro lado, se considera como una barrera para el aprendizaje y la participación del estudiantado que los adultos –de las familias y de la escuela- no apoyen ni acompañen coordinadamente los procesos que experimentan niñas y jóvenes al interior de la escuela o liceo, sobre todo en los procesos de cambio y transición.

Las familias de la escuela Roble, plantean que educar a niñas para prepararlos a futuro no debe realizarse de manera impuesta, ni apresurada a sus tiempos y necesidades de desarrollo. Al respecto, se plantea que algunas docentes realizan sus clases al interior del aula como si estuviese dirigida a jóvenes, reforzando mayormente la disciplina y control de la conducta. Ante esta situación, las familias consideran que es experimentado por las estudiantes como un cambio drástico y apresurado, que los ritmos y metodologías no son apropiados para sus requerimientos de apoyo, ni tampoco se les anticipa y prepara paulatinamente para que se vayan acostumbrando a las nuevas exigencias y expectativas de las docentes. A modo de ejemplo, se presenta la opinión de una apoderada:

Si tú los cambias de profesores, ya los niños sufren al tiro un cambio de... ellos estaban el año pasado con una profesora increíble. Era increíble. (...) ella los trataba como que era mamá. (...) Igual de repente es bueno el cambio, que ellos aprendan que no siempre las cosas son parejas, que no siempre ellos van a estar con las mismas personas, porque ellos van a tener que ir creciendo, pero igual creo que es un proceso demasiado rápido que les hacen...(...) Que por lo menos deberían decirnos, “mamá, saben qué, díganle a sus hijos que van a estar con otro profesor, que ya no va a estar con la profesora, que va a ser diferente, que no tienen que decirle “tío”, que tienen que decirle profesor, que...”, no sé, cosas que nos enseñen también a nosotras, las mamás (Escuela Roble, sesión n°1).

Ocurre igualmente, en el cambio que experimenta el estudiantado del liceo Coihue, porque no se realiza acorde a los procesos de adaptación de las jóvenes, ya que están recién incorporándose a la enseñanza media y desde un comienzo se les exige mayores responsabilidades, autonomía, iniciativa e independencia por parte de los adultos del liceo y sus familias. De esta manera, una participante señala:

Ellos [los estudiantes] debieran tomar más la iniciativa, porque así como fue un cambio sacarlos de la básica, porque en la básica somos nosotras las que estamos preguntando y estamos metidas, pero claro aquí son ellos, son ellos, yo le digo tú tienes que informarte, tú tienes que informarme aquí, entonces son cosas que ellos tienen que tomar las decisiones (Liceo Coihue, sesión n°1).

La falta de apoyo y acompañamiento de algunos docentes se aprecia, según la opinión de las familias, al desresponsabilizarse por los aprendizajes del estudiantado, ya que algunas docentes expresan que depende de cada joven aprender, ser responsable con sus estudios y obtener altas calificaciones, y si no cumple con estas expectativas se considera un fracaso del estudiantado.

Así también, se manifiesta en la falta de apoyo u orientación de las adultas del liceo en la organización y participación del estudiantado en la toma de decisiones. Las familias señalan que los estudiantes del nivel no tienen representantes en el curso ni tampoco pueden escoger o postular a cargos del centro de estudiantes por pertenecer al nivel de primero medio. Al respecto, una madre manifiesta su preocupación señalando:

En este curso no funciona absolutamente nada, nada (...) yo pienso que ahí debería estar la profesora, está bien los niños son jóvenes ya, son lolos, pero tiene que haber una cabeza que motive, que motive y que les haga una motivación porque los niños no van a funcionar solos así no más po, (...) tiene que haber un adulto que los guíe, no que les esté ordenando lo que tienen que hacer pero sí que los guíe (Liceo Coihue, sesión n°1).

De igual manera, se plantea la falta de apoyo e incentivo de las familias hacia las jóvenes porque asisten con menor frecuencia a las reuniones de apoderados/as, al considerar que la responsabilidad de los estudios en la enseñanza media es de cada estudiante, individualizando su aprendizaje. En este sentido, una participante relata:

Creo que el niño pase de 8° a la media, es como un proceso de transición, tanto para el niños como para el apoderado yo creo porque uno en la básica siempre está comprometido con la educación su hijo, pero en la media como que se cree que el niño es más grande, un poquitito, hay que soltarlo un poquito, no se hay que darle un poquito más de independencia (Liceo Coihue, sesión n°1).

Por este motivo, están menos presentes en el establecimiento y en consecuencia mantienen menos contacto con la escuela, están menos informadas y se dificulta su propia organización como directiva de curso. Debido a los diversos factores que influyen en la participación de las familias en el liceo, se dificulta la posibilidad de incentivar a sus hijas a participar. De esta manera, una madre describe:

Había cero compromiso [de los apoderados], y yo tenía que decirle a mi hijo, oiga yo no te culpo, ¿cómo puedo exigirte a ti y a tú curso que se comprometan sí los apoderados tampoco quieren! (Liceo Coihue, sesión n°1).

Al respecto, se identifica como barrera para el aprendizaje y la participación que las familias y docentes se desliguen de su rol y deber educativo durante el proceso de transición que experimentan niñas y jóvenes, ya que consideran que todavía requieren de apoyo y acompañamiento, pero que al mismo tiempo se fomente su autonomía, sobre todo si no se les ha permitido desarrollar y experimentarla previamente.

c) Barreras identificadas en las prácticas de la comunidad educativa

En la dimensión de prácticas se describen las actividades que se realizan al interior y fuera del aula, identificando barreras para el aprendizaje y la participación de las estudiantes en aspectos relativos a: uso de las metodologías inadecuadas para la enseñanza, se priorizan resultados por sobre los procesos de aprendizaje, interacción poco favorable entre docentes y estudiantado, la educación es poco personalizada y no responde a las necesidades del estudiantado y las prácticas segregadoras del PIE.

Al respecto, las familias de la escuela Lengua consideran que las metodologías de enseñanza no son apropiadas para favorecer el aprendizaje de las estudiantes, porque algunas docentes utilizan estrategias pedagógicas muy complejas y abstractas, a pesar de que existen otras maneras de explicar los mismos contenidos de una forma más simple, comprensiva, adecuada y significativa para las estudiantes.

De igual modo, se plantea como barrera en las prácticas pedagógicas el que se priorizan resultados por sobre los procesos, y la cantidad por sobre la calidad de los aprendizajes, por lo tanto se dificulta el reconocimiento de las necesidades de apoyo de cada estudiante. Se plantea como ejemplo lo que ocurre con la asignatura de lenguaje, en donde se les entregan varias lecturas a las niñas y se les pide que lean lo más rápido posible, incluso se cuantifica la cantidad de palabras leídas por minuto, lo cual se considera contraproducente porque las familias observan que sus hijas han retrocedido en su aprendizaje y comprensión lectora, modulan menos las palabras y/o aprenden a memorizar los contenidos sin comprenderlos. Por ejemplo, una abuela participante comenta:

La velocidad lectora es muy mala porque mi pupila, ella sabía pronunciar excelente, sabía leer bien y cuando vino la evaluación de la velocidad lectora ella empezó a modular mal. A modular mal y empezó a leer mal porque lo único que le interesa es que lean no sé cuántas palabras en un minuto. Y empezó a entender peor, a tener menos comprensión lectora (Escuela Lengua, sesión n°2).

Por otro lado, las familias de la escuela Roble y el liceo Coihue, identifican barreras en la interacción entre docentes y estudiantes que influyen desfavorablemente en el proceso de enseñanza aprendizaje cuando ésta es una relación indiferente o maltratadora por parte del profesorado hacia el estudiantado.

La interacción indiferente consiste en que la docente no se da el tiempo de escuchar, atender y responder a las necesidades de los estudiantes, porque realizan sus clases de manera expositiva y pauteada, donde la participación de los estudiantes se limita a la escucha pasiva, no pudiendo expresar sus dudas u opiniones. En consecuencia, se enseña la

materia una vez y no se explica nuevamente o de diferentes maneras. De esta manera, una apoderada expresa:

Los profesores les pasan la materia, y el que escribió, escribió; y el que no entendió, no entendió (Escuela Roble, sesión n°1).

Del mismo modo, las familias del liceo Coihue, señalan que la indiferencia de algunas docentes hacia las estudiantes que tienen menor rendimiento en sus asignaturas es percibida por las jóvenes, ya que comentan que en el liceo se motiva sólo a quienes tienen ganas y entusiasmo en aprender y continuar estudios superiores, lo cual se manifiesta en una relación de mayor cercanía y preferencia por las estudiantes que tienen mejor rendimiento.

Por otro lado, la interacción maltratadora consiste en la expresión agresiva y/o violenta que las docentes utilizan para expresarse y/o comunicarse con niñas, principalmente con el objetivo de imponer disciplina o por desgaste profesional. Al respecto, una participante manifiesta:

Si ven a una profesora parada escribiendo y gruñéndoles así, ellos no le tienen ningún interés a la materia. Y por ellos no vieran a esa profesora (Escuela Roble, sesión n°1).

En consecuencia, las familias de la escuela Roble y del liceo Coihue señalan que la interacción tanto indiferente como maltratadora de algunas docentes hacia el estudiantado, influye en la disposición que niñas y jóvenes tienen para aprender, afectando su interés, motivación y concentración durante las clases.

Asociado a esto, las familias de la escuela Roble consideran que las docentes que interactúan de manera desfavorable con sus estudiantes, se relaciona con la ausencia de vocación en la labor que ejercen a diario en la escuela, es decir, realizan las clases porque tienen la necesidad de trabajar, y por eso sólo se abocan a “pasar materia”. En este sentido, una apoderada indica:

Yo encuentro que los profesores no son muy ayudadores de los niños ahora, (...) Ellos no tienen mayores responsabilidades, por ejemplo, si el niño aprendió y si no, no, no más, no se dan el trabajo de preguntarle por qué tú no aprendes, qué te pasa, en qué te cuesta, nada po. Hacen lo que tienen que hacer. Es como yo digo, hay profesores que aman su profesión y hay otros que lo hacen por necesidad. (Escuela Roble, sesión n°2).

Por otro lado, una de las dificultades que las familias de la escuela Roble plantean para atender a las necesidades de aprendizaje de estudiantes, es que hay muchas niñas por sala a cargo de un sólo profesor. De este modo, se considera una barrera para el aprendizaje y la participación, que la educación sea poco personalizada, y que por ende, es más difícil para el profesorado reconocer las necesidades de apoyo de sus estudiantes.

Asociado a esto, las familias consideran que bajo esas circunstancias se justifica el reforzamiento personalizado que ofrece la escuela para niñas que presentan dificultades de aprendizaje en otro espacio fuera del aula regular, como el Proyecto de Integración Escolar.

Sin embargo, las familias de las escuelas Roble y Álamo refieren al apoyo segregado que brindan los profesionales del PIE como una barrera para el aprendizaje y la participación del estudiantado porque consideran que es una práctica excluyente que provoca discriminación, indicando algunos perjuicios que sufren niñas al ser retirados del aula regular.

En la escuela Álamo, las familias manifiestan que las estudiantes que asisten al PIE se ven afectadas porque se atrasan en las materias, contenidos o actividades que los docentes de aula regular planifican, provocando la segregación e individualización sus aprendizajes. Por ejemplo, una madre expresa su inquietud señalando:

A mi hija igual le ha ayudado mucho [el PIE] me entiende, pero lo que pasa es que a mi niña en hora de clases la sacan y ella se desconecta totalmente de lo que tiene

que traer al día siguiente, o una tarea no la alcanzó a anotar porque en el lapso que ella salió anotaron una tarea, entonces mi niña de repente se atrasa (Escuela Álamo, sesión n° 2).

En la escuela Roble, la reflexión de las familias respecto de las prácticas excluyentes del PIE, apunta a la discriminación que puede provocar hacer una diferencia entre niñas que participan del PIE y las demás estudiantes, ya que hace explícita una marcada diferenciación de grupos. De esta manera, un apoderado señala:

Yo encuentro que eso de que saquen al niño de la sala, de la sala de su clase de que esté con todos sus compañeros, yo no lo encuentro que sea adecuada, porque los diferencial deberían hacerse el tiempo y estar en la clase donde trabaja el niño que tiene problemas, y ahí mismo acercarse y decirle, no po, usted hágalo así, y explicarle con más calma, como ellos tienen más problemas como para expresarse y aprender más rápido, encuentro que deberían acercarse en la misma sala, para enseñarle, para no sacarlos de la sala porque al final ellos hacen como una diferencia con los demás niños (Escuela Roble, sesión n°2).

Tabla 6: Barreras para el aprendizaje y participación del estudiantado desde las voces de las familias.

Dimensión	Barreras
Cultura	Negligencia en la orientación de resolución no violenta de conflictos entre pares
	Experiencias de maltrato y vulneración de derechos hacia la niñez
	Presencia de factores de riesgo en la comunidad
Política	Prioridad que la escuela otorga el desarrollo cognitivo por sobre el desarrollo integral
	Descoordinación y/o ausencia de respuesta durante procesos de transición
Prácticas	Uso de metodologías inadecuadas
	Se priorizan resultados por sobre procesos de aprendizaje
	Interacción poco favorable entre docentes y estudiantes
	Prácticas segregadoras del pie

6.2.2. Recurso y propuestas para el aprendizaje y participación del estudiantado

A continuación, se exponen los resultados derivados del análisis transversal de las tres escuelas y el liceo, referidos a los recursos identificados en las instituciones educativas y las propuestas que las mismas familias construyeron para superar las barreras identificadas durante el transcurso de las sesiones, las propuestas son consideradas en este apartado como un potencial recurso de la comunidad. Los recursos y propuestas, se han agrupado en las dimensiones interrelacionadas de culturas, políticas y prácticas desarrolladas en el Índice de Inclusión.

a) Recurso: No se excluye a las estudiantes en el ingreso al establecimiento educativo

En la dimensión de elaboración de políticas que permitan organizar el apoyo que la escuela entrega a sus estudiantes, se identifica como principal y único recurso de las escuelas y el liceo que las instituciones educativas no seleccionan a estudiantes, excepto en la escuela Lengua en donde se excluye el ingreso de estudiantes hombres.

Por este motivo, las familias señalan que al no excluir en el ingreso, se hace posible la convivencia de estudiantes en la diversidad. De esta manera, se brinda la oportunidad a toda la comunidad educativa de aprender a convivir, aceptar y respetar la diversidad. En este sentido, una apoderada relata:

Hay un abanico enorme de personas aquí (...) integrarte y conocer y ver todo tipo de personas es ir aceptando la diversidad (Liceo Coihue, sesión n°1).

b) Propuestas para construir una cultura más inclusiva al interior de la comunidad educativa

En relación a la construcción de valores y principios que debiera guiar las decisiones para el desarrollo de las escuelas y el liceo, las familias de las tres escuelas y el liceo, proponen que los establecimientos educativos debiesen promover y fomentar activamente la valoración y respeto por la diversidad y la aceptación de las diferencias en los diversos estamentos de la comunidad educativa, porque se considera un aspecto central para favorecer relaciones de respeto y confianza mutua, y que por sobre todo faciliten el aprendizaje y la participación del estudiantado, quienes son el centro de atención. Al respecto, una de las apoderadas opina:

No es como algo que se les enseñe específicamente a los niños, porque no, no creo que la mayoría sepa, les cuesta, no sé, se nota en cuando hacen bullying, por ejemplo, cuando eh... qué otra cosa más... al momento del aprendizaje también, como se dice, porque hay niños que saben más y a lo mejor si se trabajara el tema de que hay distintas personalidades, distinto niños que les cuesta más otros que les cuesta menos, los mismos niños intentarían ayudarse entre sí más de lo que ya lo hacen (...) Eso creo que debería trabajarse con ellos, porque es algo que deben saber y no lo aprenden cuando están más grandes, porque es algo que llevamos toda la vida (Escuela Álamo, sesión n°2).

En las sesiones realizadas con las familias se plantean la necesidad de desarrollar una cultura inclusiva y respetuosa, principalmente para detener y prevenir situaciones de discriminación. El énfasis señalado en la promoción sistémica de valores inclusivos, que involucre a toda la comunidad se fundamenta desde la perspectiva de que cada integrante contribuye en la construcción de principios y valores, atribuyendo una responsabilidad compartida en este desafío. Por ejemplo, una participante señala:

Nosotros como papás podemos ayudar enseñándoles a los niños desde chiquititos a que ellos no discriminen al que está al lado, que el que está al lado es igual que

ellos, que tiene sentimientos, que llora, que sufre, y que es igual que él, no mirando su, su, su defecto, sus incapacidades sino que mirando lo de adentro... (Escuela Lenga, sesión n°2).

c) Propuestas para mejorar las prácticas al interior de la comunidad educativa

A continuación se describen propuestas respecto de las prácticas que se podrían desarrollar al interior del aula para mejorar el aprendizaje y participación de estudiantes, las cuales refieren principalmente a: planificación y uso de metodologías didácticas y participativas, trabajo colaborativo entre docentes, propuestas para superar las prácticas excluyentes del PIE y ofrecer apoyo pedagógico como respuesta integral al estudiantado.

Una de las propuestas planteadas por las familias de la escuela Roble consiste en que el profesorado motive constantemente a sus estudiantes desplegando metodologías didácticas y actividades participativas al interior y fuera del aula regular, como alternativa a las clases expositivas que limitan la participación de niñas. A continuación, se presenta un extracto de la conversación generada en torno a esta temática:

P1: (...) Estos niños siempre hay que estarlos haciendo motivaciones de diferentes formas, para que ellos se motiven y encuentren más, más como, más divertido.

P2: Es que aparte son más hiperactivos.

P1: Más hiperactivos. Claro.

P5: Entonces, quieren más cosas de salir, bailar, o jugar... o tocar las cosas, no estar ahí escribiendo (Escuela Roble, sesión n°1).

Asociado a ello, las familias de la escuela Roble, señalan que todas las niñas son diferentes, y que por ende, las metodologías debiesen responder a las necesidades de todo el estudiantado diversificando los recursos de la escuela. Para ejemplificar, se muestra la reflexión que expresa una participante:

“no todos los niños son iguales, por lo tanto necesitan, algunos necesitan otras

cosas especiales, necesidades de la educación, otra, otro tipo de formas, por ejemplo a un niño le pueden explicar en la pizarra, como a otro niño le pueden enseñar jugando. Son diferentes necesidades que tiene la persona, y ahí entraría la diversidad, no todos son iguales” (Escuela Roble, sesión n°2).

Así también, las familias de las tres escuelas y el liceo proponen fomentar el aprendizaje colaborativo entre pares como metodología participativa que favorece el aprendizaje y participación. Este consiste, según las familias, en incentivar al interior del aula regular el desarrollo de actividades, juegos y trabajos grupales para promover la interacción entre estudiantes que tienen mejor rendimiento en algunas materias y sus compañeras, pudiendo reforzar los contenidos y aprender mutuamente. Al respecto, una apoderada manifiesta:

Por ejemplo decir ya, la señorita de matemática dijera ya chiquillas vamos a hacer un grupito para que entre ustedes mismas se ayuden, por ejemplo que yo sé que la Carla y la Paula son las mateitas del curso, decir ya vamos a hacer dos grupos: la Carla con un grupo, la Paula con el otro y trabajar en equipo, que la Carla le enseñe a las niñas que saben menos matemáticas y la otra niña igual y así, igual serviría como para unir a las niñas, para que crezcan como personas, para que ellas se apoyen (Escuela Lenga, sesión n°2).

Como se señalaba anteriormente, el apoyo pedagógico que ofrece el aprendizaje colaborativo entre pares favorece, a su vez, el desarrollo armónico e integral del estudiantado. Las familias lo reconocen como un recurso para enseñar al interior de la escuela la aceptación y valoración de la diversidad, siendo un objetivo relevante debido a la diversidad existente en los establecimientos educativos, constituyéndose en un aprendizaje que las familias desean que niñas y jóvenes aprendan, señalando que es útil y significativo porque les sirve para toda la vida y en su interacción con diversos contextos.

De este modo, se reconocen como ventajas del aprendizaje colaborativo entre pares, la generación de espacios e interacciones más acogedores, que fomentan el compañerismo, la solidaridad, el trabajo en equipo, entre otros, con el acompañamiento y orientación del

profesorado. Por ejemplo, uno de los grupos comenta:

P2: (...) los que no se llevan muy bien, deberían trabajar juntos, porque sí se puede, sí se puede que los otros niños se adapten a ese niño que es distinto, porque si un niño se siente acogido va a resultar muy bien.

P1: Y va a participar más también.(...)

E1: ¿La escuela qué podría hacer para ayudar en eso?

P2: Yo creo que eso es toda una actividad, una actividad en grupo, o sea, hacerlos relacionar más a los niños, llegar más, llegar, no sé, al corazón, a lo buenos que son los niños, porque los niños no son malos, que los niños llegan y hablan de repente porque atrás alguien dijo una cosa y ellos la siguen, pero los niños si usted habla bien con ellos, les explica que van a herir a una persona, así como uno le explica a su hijo, “hijo, no trates de gordo, ni de esto a otros niños, porque tú los estás hiriendo, lo estás hiriendo, y eso no se hace... (Escuela Roble, sesión nº1).

Por otro lado, surge como una de las propuestas de la escuela Roble, reducir el número de estudiantes por sala para atender sus necesidades y sobre todo brindar más apoyo a quienes presenten dificultades de aprendizaje y/o fomentar el trabajo con dos docentes al interior del aula regular. De esta manera, una apoderada plantea:

El colegio en sí, debería ser más reducido, para así no sacar a los niños, y que no tan sólo hubiera un profesor, hubieran dos, así para que se abocaran a un grupo y el otro a otro grupo a los niños que tienen problemas (Escuela Roble, sesión nº2).

Por medio de esa propuesta, las familias consideran que es posible evitar que los niñas se sientan discriminados, y que a su vez, se promueva -mediante la observación e imitación- la cooperación y apoyo entre pares.

Las prácticas colaborativas entre docentes, entre pares, y entre familias y docentes han sido experimentadas previamente en la escuela Roble durante el primer ciclo básico, la cual, es valorada positivamente por las familias. Dentro de la colaboración entre los

docentes de aula regular y de apoyo, se destaca el uso de diferentes metodologías para responder a sus estudiantes de mejor manera, y la posibilidad de compartir entre dos docentes la responsabilidad del aprendizaje de las niñas permite disminuir el desgaste profesional. En este sentido, las participantes comentan:

P2: el año pasado, por lo menos lo que yo percibía era que habían dos buenas profesoras acá, que trabajaban en equipo ellas dos, que era la profesora Sara, y ...

P3: la profesora Fabi, que era de integración (...) Entonces el año pasado ellas se complementaban pero mucho (...)

P5: Ahí estaban par a par, como nosotros le estamos planteando ahora, es que así deberían haber sido las clases en general, en todos los cursos (...) a la vez lo hacía entretenido.

P2: (...) y eso es lo bueno, con trabajar con dos profesores en la sala, y con el tema de trabajo en equipo porque, ella por ejemplo, podía explicar una cosa, y habían algunos alumnos que no entendían, y de eso se encargaba la otra profesora de explicarle con otro método, pero, con los demás alumnos ella también iba a poder avanzar, entonces igual como que no se iban quedando atrás, y... así igual el peso de tener cuarenta y cinco niños en la sala, igual, o no sé cuántos habrán, pero de tener un grupo bastante grande se lo lleva el peso entre dos que es mucho más liviano para el profesor (Escuela Roble, sesión n°2).

En la escuela Álamo también se plantean otras propuestas para enfrentar las prácticas excluyentes del PIE. Por un lado, las familias señalan que el reforzamiento pedagógico dirigido hacia las niñas que participan del PIE, debiera realizarse al finalizar la jornada escolar o en otro horario que no afecte su participación y aprendizaje en la sala de clases. Por ejemplo, una apoderada propone:

Se podría hacer ese proyecto de integración pero sin sacar a los niños de la clase, porque eso también les perjudica (Escuela Álamo, sesión n°2).

Por otro lado, se plantean que el reforzamiento y apoyo de profesionales debiese

ampliarse a todos los y las estudiantes de la escuela que lo requieran y deseen participar, ya que todos tienen ese derecho, no sólo las niñas que pertenecen al PIE:

P3: Podrían entregar apoyo aparte (PIE)

P2: aparte, como reforzamiento...

P1: como un taller extra programático tal vez, podría ser.

P4: después de los horarios.

P5: no en horario de clases.

P1: con todos los niños que quieran participar.

P7: y con todos los niños que lo necesiten

(Escuela Álamo, sesión n°2).

Del mismo modo, las familias de la escuela Roble y Álamo, plantean que las necesidades o requerimientos de apoyo no son únicamente en el ámbito cognitivo, sino que también los estudiantes requieren apoyos para su desarrollo y aprendizaje integral. En este sentido, una apoderada comenta:

Todo niño, aunque sea muy aplicado, muy aplicado, y tenga mucha capacidad, también hay en un rinconcito que le cuesta, como expresarse, como comunicarse con los demás niños (Escuela Roble, sesión n°2).

De esta manera, se amplía la concepción de los apoyos a otro tipo de necesidades, como apoyo afectivo y emocional para que las estudiantes puedan mejorar su aprendizaje. Por ejemplo, una apoderada relata:

Hay niños que les cuesta más que otros (...) necesitan como un poco más de atención, un poquito más de, más de incentivo, más de motivación (Escuela Álamo, sesión n°2).

Tabla 7: Propuestas para mejorar el aprendizaje y participación del estudiantado desde la perspectiva de las familias

Dimensión	Propuestas
Cultura	Promover y fomentar activamente la valoración y respeto por la diversidad
Prácticas	Uso de metodologías didácticas y participativas
	Alternativas a las prácticas excluyentes del pie
	Entregar apoyos de manera integral
	Fomentar trabajo colaborativo entre docentes

7. Discusión y Conclusiones

La presente investigación se ha planteado el objetivo de conocer de manera comprensiva las voces de las familias de cuatro establecimientos escolares respecto de su participación en la comunidad educativa. Para esto se construyó un diseño metodológico cualitativo que permitió generar espacios de reflexión colectiva entre las participantes, y a partir de ello, se pudieron identificar recursos y barreras en el contexto educativo que facilitan u obstaculizan su participación.

A la luz de los datos emergentes se puede apreciar que en los cuatro centros educativos se experimentan procesos y temáticas diferentes, pero hay aspectos centrales y varios puntos de convergencia que se describen en los resultados del análisis transversal que se pueden relacionar con algunos aspectos expuestos en el marco teórico de la presente investigación. En efecto, los resultados son coherentes con la perspectiva inclusiva, en tanto que se visualizan desde la voz de las familias barreras, recursos y propuestas para avanzar hacia el desarrollo de comunidades educativas más inclusivas.

En principio, se destaca la dificultad expresada por las familias participantes de la investigación de establecer una real y efectiva colaboración con el personal de la escuela o liceo, identificando obstáculos en el contexto educativo que impiden el encuentro y diálogo entre los estamentos.

Desde el punto de vista de las familias, se manifiesta que el personal de los establecimientos no favorece la apertura y generación de espacios para que las familias se involucren activamente en la educación de niñas y jóvenes. Lo anterior, se puede apreciar en las barreras descritas para su participación en: las reuniones presenciales, en un nivel informativo, en la toma de decisiones y en la colaboración de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las estudiantes.

Por lo tanto, se puede plantear que el pleno ejercicio de sus derechos y deberes en cuanto a participar en los contextos educativos escolares no está garantizado. Por el contrario, en los resultados se evidencia un nivel básico de participación de las familias expresado principalmente en escuchar de forma pasiva las informaciones que les entregan.

De acuerdo a las clasificaciones de la participación de las familias desarrolladas por CIDE (1999, citado en MINEDUC, 2004) y por Martiniello (1999), se puede apreciar en los resultados que el *nivel informativo* se limita a las instancias presenciales como principal

y casi exclusivo medio de comunicación. A lo anterior, se suman dificultades para participar en estas instancias informativas presenciales debido a los horarios y condiciones en las que se cita a las reuniones, lo cual, repercute en cierta medida en la baja asistencia y convocatoria que se manifiestan en estos espacios de encuentro. Por este motivo, se identifica como una de las consecuencias el desconocimiento de derechos, deberes, responsabilidades y atribuciones de cada actor social partícipe de la comunidad educativa. Al respecto, las orientaciones señaladas en política de padres, madres y apoderados/as del MINEDUC (2004), relevan la importancia de establecer una adecuada comunicación entre estamentos que permita aclarar roles y funciones en la institución educativa, con el propósito de evitar conflictos y fortalecer relaciones de mutua colaboración.

Ante estos obstáculos manifestados, las participantes plantean la necesidad de ampliar los espacios, canales y medios de información, que permitan mantener una comunicación constante y fluida con el centro educativo. De manera concordante, Fielding (2011) plantea ampliar creativamente los medios de comunicación, no sólo como medio informativo unidireccional sino que desde una perspectiva que favorezca la construcción conjunta de significados, desde una diversa gama de posibilidades que favorezcan la escucha de todos sus integrantes, como recurso para generar comunidades democráticas e inclusivas.

En cuanto al nivel de participación *colaborativo* o como *agentes de apoyo a la escuela*, se describe escasamente en los grupos focales, apareciendo vagamente como un nivel o modalidad designada según los requerimientos y demandas de la institución y no de común acuerdo con las familias, restringiendo los aportes que ellas puedan realizar.

De igual manera, el *nivel consultivo* de participación, las familias describen pocos espacios e instancias para discutir o manifestar su opinión, y además, las familias de las tres escuelas y el liceo describen algunas experiencias previas desafortunadas en las cuales han intentado y agotado esfuerzos por ser escuchados sin obtener respuestas del personal del establecimiento, influyendo en la desmotivación para manifestar sus opiniones e inquietudes en espacios formales o informales, lo cual se relaciona con lo expuesto por Fernández (2003, citado en Garretea, 2008) quien señala que en la experiencia de no poder ni saber cómo participar, las familias construyen ideas sesgadas e incorrectas de participación. Todo ello, genera gran confusión respecto de derechos y deberes de las

familias en los establecimientos educativos.

Por este motivo, en este estudio se concluye que las familias poseen un escaso, y más bien nulo, impacto en lo relativo al *nivel de toma de decisiones* o en la modalidad de *agentes con poder de decisión*. Ante esta problemática y sobre lo expuesto en los resultados referidos a los conflictos o tensiones manifestados con los equipos directivos de los establecimientos, se puede interpretar según lo señalado en los estudios revisados en el marco teórico, que una de las barreras para la participación activa de las familias, y que puede estar presente en los establecimientos, consiste en que el personal del centro educativo no permite que las familias incidan en la toma de decisiones por miedo a compartir poder y control al interior de la institución (CIDE-UNICEF, 2002; Martiniello, 1999; UNESCO, 2004b).

Así también, se manifiestan algunas prácticas de la escuela o liceo que expresan poca flexibilidad y comprensión con las necesidades de las familias y sus realidades. En el análisis de los resultados se plantea la influencia de las transformaciones socioculturales que han experimentado las familias y que inciden en la educación formal de las estudiantes, las cuales consisten principalmente en las jornadas laborales extensas y el involucramiento de la mujer al trabajo, dejando roles tradicionales de dedicación casi exclusiva a la educación de niñas (Bolívar, 2006). Ante estas transformaciones, las familias consideran que el sistema educativo no se ha modificado ni ha propuesto alternativas de participación compatibles con sus diversas realidades. Paralelamente a esta reflexión, algunas de las participantes consideran que esto no es una excusa o justificación para que producto de estos cambios socioculturales algunas familias se desliguen de su rol como socializador primario y deleguen la responsabilidad de la educación y crianza de sus hijas a los establecimientos educativos, ya que la responsabilidad de la educación de las estudiantes es compartida.

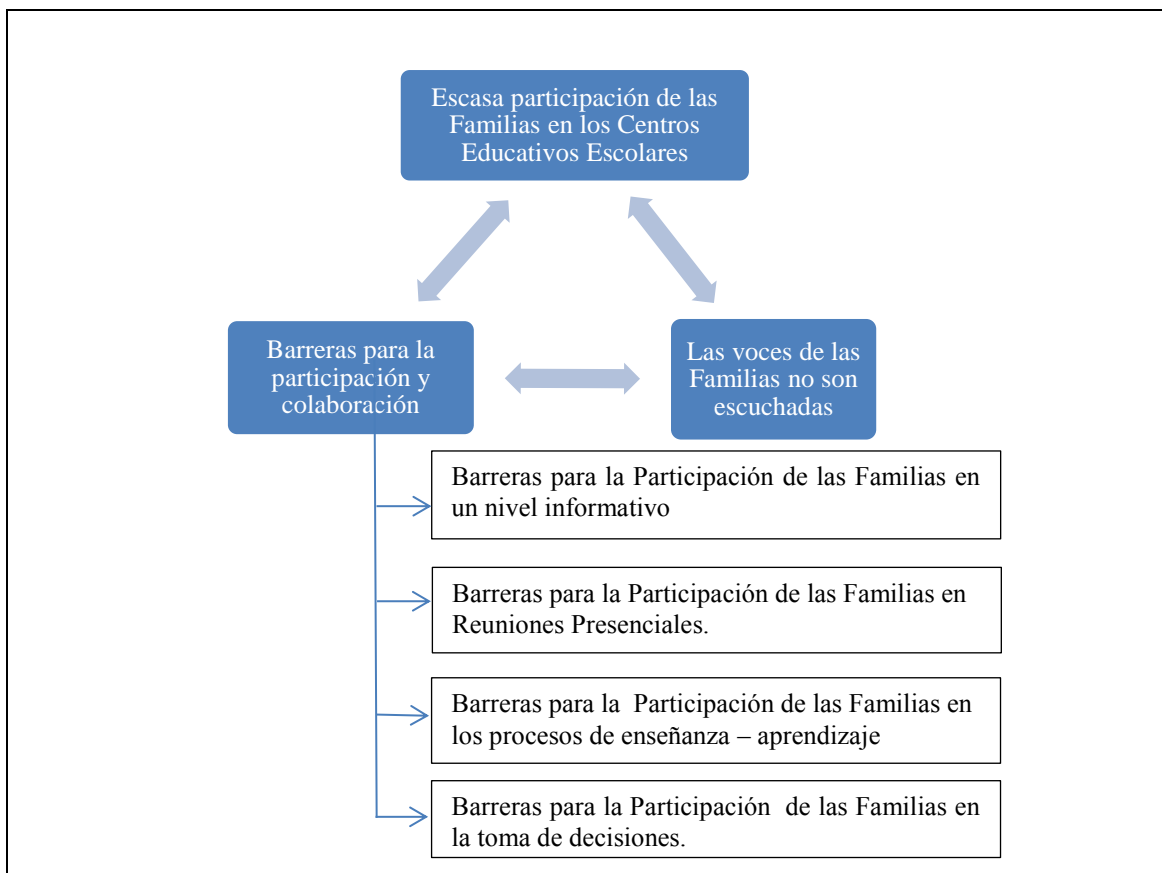
Por otro lado, una de las principales preocupaciones de las familias participantes de este estudio consiste en las barreras identificadas en la modalidad de participación de *padres y madres como maestros*, es decir, se expresan algunos obstáculos para apoyar a niñas y jóvenes en sus procesos de aprendizaje en el hogar, debido a que no comprenden las materias y contenidos que les enseñan en las clases. En este sentido, las participantes coinciden con lo planteado por Martiniello (1999) en cuanto a la importancia de generar

espacios al interior de las escuelas para promover la formación de las familias para que acompañen y apoyen los procesos de enseñanza-aprendizaje que experimentan los estudiantes.

En definitiva, los obstáculos manifestados por los participantes restringen la participación de las familias a una lógica de apoyo subsidiario del establecimiento, que se traduce en apoyo económico, material o de trabajo humano solicitado por el establecimiento. Así como también, se manifiesta un rol delimitado de las familias como *consumidores del servicio educativo*, tal como se plantea en los estudios revisados (CIDE-UNICEF, 2002).

A continuación, se muestra en las figuras 5 y 6 una síntesis de los principales elementos que se visualizan respecto de la participación de las familias en los contextos educativos escolares.

Figura 1: Diagrama de interrelación entre barreras para la colaboración entre centro educativo escolar y las familias.



(Fuente: elaboración propia)

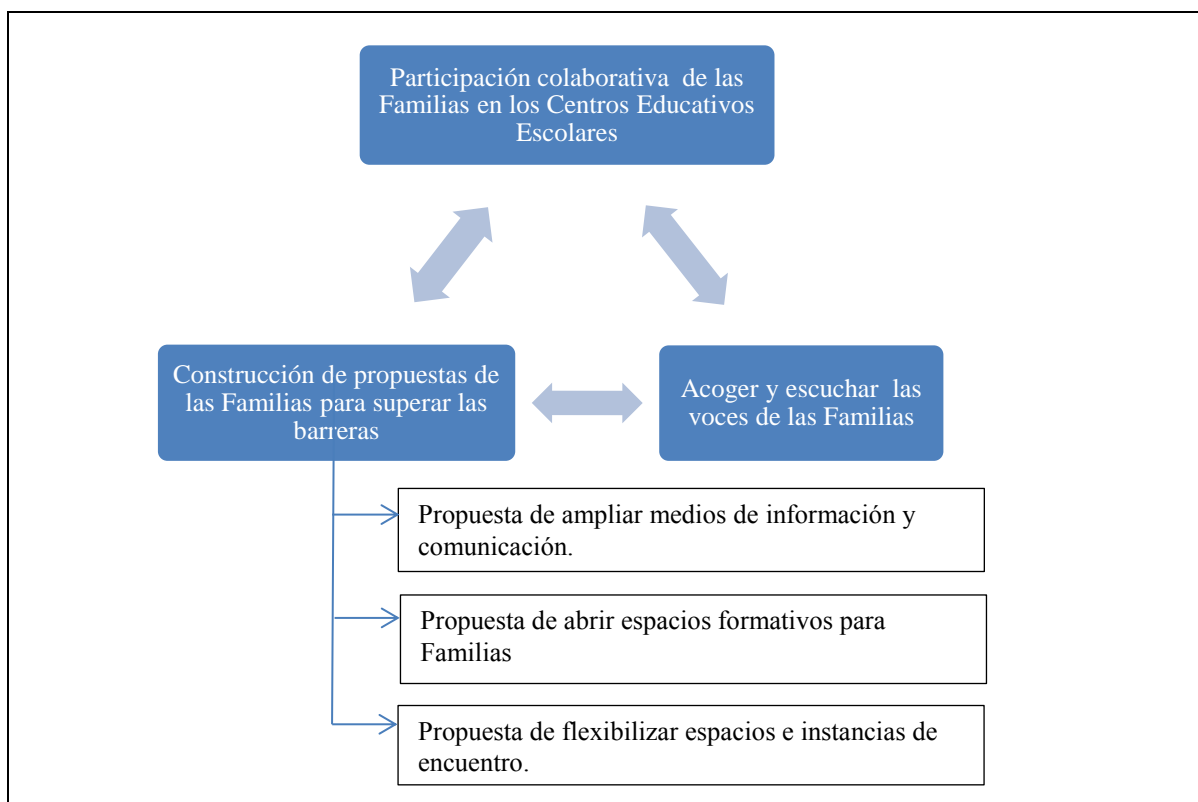
En términos generales, se plantea como diagnóstico inicial -señalado por las participantes del estudio- la escasa participación de las familias en el contexto educativo escolar, lo que se explicaría por algunas de las barreras que han sido mencionadas y detalladas anteriormente en el análisis transversal de los resultados. A su vez, consideramos a la luz de los resultados y de los antecedentes teóricos, que otro aspecto relevante que influye en la escasa participación de las familias lo constituye la sensación o percepción de no sentirse escuchadas por la escuela o liceo, porque esto impide el encuentro dialógico con el personal de los centros educativos, y es más, las familias manifiestan una historia previa de hechos o antecedentes desafortunados en la interacción con la escuela o liceo. Esto último constituye uno de los ejes centrales, debido a que la percepción que tienen los actores de ser escuchados y valorados es un aspecto importante en la construcción de comunidades educativas inclusivas (Apple y Beane, 2005).

Por este motivo, se concluye que la percepción de las familias participantes de no ser escuchadas y de que su participación sea designada, limitada y restringida, influye en su desmotivación e interés por participar activamente en los centros educativos (Elboj et al., 2006; UNESCO, 2004b), lo cual se relaciona y vincula con el diagnóstico inicial realizado por las familias.

Desde este análisis, se desprende la reflexión de que las familias están siendo excluidas en su accesibilidad, aprendizaje y participación en los centros educativos escolares estudiados, ya que en vez de abrir los espacios para su participación, se describe una modalidad restringida y delimitada a ser un receptor pasivo de información. Incluso, se naturaliza su rol -desde el propio punto de vista de las familias- fuera del establecimiento y como apoyo subsidiario de la escuela, respondiendo a una lógica de *consumidores del centro educativo* (CIDE-UNICEF, 2002), lo cual se manifiesta principalmente al comienzo de los grupos focales desde la crítica y el desahogo, con pocas o nulas capacidades de acción reales frente al contexto educativo escolar.

A continuación, se muestra el diagrama de interrelación entre las propuestas y recursos que facilitan la colaboración entre centro educativo escolar y las familias.

Figura 2: Diagrama de interrelación entre las propuestas y recursos que facilitan la colaboración entre centro educativo escolar y las familias.



(Fuente: elaboración propia)

A partir de las propuestas construidas por las familias participantes de este estudio y del marco teórico revisado, se plantea que si las propuestas construidas por las familias son acogidas por el personal del establecimiento educativo, y además, existe el compromiso de las instituciones por colaborar activamente en el proceso para llevarlas a cabo, pueden fortalecer una relación de confianza y colaboración mutua, y por ende, influir en la participación activa de las familias.

Con ello, se plantea que el establecimiento de relaciones de mutua confianza y colaboración promueve un sentido de pertenencia de todos los actores de la comunidad, lo cual repercute en los procesos y la construcción de una comunidad educativa más inclusiva, y con ello una sociedad más democrática. Recordando que una educación inclusiva "Es apostar, en definitiva por una educación de calidad, teniendo como meta el Éxito Para Todos en una Escuela para Todos. Y ese Todos es la clave del desarrollo del

movimiento de inclusión” (Verdugo et al., 2009, p. 39).

En conclusión, se establece como desafío para las instituciones educativas que deseen construir comunidades educativas inclusivas acoger las barreras que las familias como actores sociales activos identifican para su propia participación y sus propuestas para construir conjuntamente la manera de superarlas. De esta manera, puedan ir progresivamente garantizando su participación amplia, diversa y organizada, fortaleciendo los lazos y las relaciones de efectiva colaboración.

A continuación, se plantea la discusión y conclusiones respecto de una modalidad o nivel de participación de las familias que no ha sido mayormente desarrollada al interior del establecimiento educativo, según el marco teórico y la evidencia que emerge en los resultados de este estudio, esto es, la opinión y toma de decisiones de las familias en aspectos administrativos y pedagógicos. Estos aspectos, fueron abordados en la presente investigación para relevar las voces de las familias al respecto, y en los resultados se ha visibilizado y reflejado la capacidad de las familias de construir propuestas colectivas respecto de cómo y qué quieren que sus niñas y jóvenes aprendan y participen en los establecimientos educativos escolares.

Al respecto, las familias manifiestan su opinión acerca de la respuesta educativa que las escuelas o liceo entregan a sus estudiantes, describiendo barreras identificadas en la cultura de la institución, los cuales refieren a: algunos factores de riesgo como la presencia de drogas, alcohol y violencia en los contextos educativos, la vulneración de derechos hacia la niñez y la negligencia de adultas en la promoción de la aceptación y valoración de la diversidad al interior de la escuela.

A partir de esto, las familias proponen fomentar explícita y activamente una cultura que promueva valores y principios inclusivos en la comunidad educativa, como lo son la aceptación de las diferencias y la valoración de la diversidad, porque es un aprendizaje que es necesario para desarrollar una convivencia basada en el respeto y la confianza y que permite detener y prevenir la discriminación y las desigualdades. Es importante destacar que esta propuesta de las familias, no se plantea desde la declaración de principios y valores, sino que desde la posibilidad de vivir y experimentarlos en las relaciones interpersonales, lo cual implica compromiso y esfuerzo por hacerlo consciente y transmitirlo en el ser, actuar y sentir cotidiano de todos los integrantes de la comunidad. Lo

expuesto, se condice con los conceptos de aprendizaje y participación expuestos en el apartado teórico, es decir, que ambos ocurren en la interacción (Booth y Ainscow, 2000), en el encuentro *dialógico igualitario* (Elboj et al., 2006) y en una actividad comunal que comparte, construye y crea conjuntamente la cultura (Bruner, 1986), en este sentido se posibilita la superación de la exclusión social y las desigualdades.

En la dimensión de políticas educativas se plantean barreras para organizar y dar una respuesta efectiva a las necesidades de aprendizaje y participación de todo el estudiantado. Al respecto, se menciona como una de las barreras la prioridad que la escuela ofrece al desarrollo cognitivo por sobre el desarrollo integral del estudiantado. Desde el planteamiento teórico de la inclusión, la prioridad cognitiva de los aprendizajes también se describe como una barrera, ya que el aprendizaje se concibe como un proceso que involucra al ser humano en su globalidad, con todas sus dimensiones y capacidades (Miras, 2001). Por este motivo, la propuesta educativa debiese orientarse al desarrollo integral y armónico del estudiantado para promover el éxito escolar de todas (Elboj et al., 2006; Verdugo, 2009).

De igual manera, las familias critican algunos contenidos que consideran poco significativos para las estudiantes, señalando que no comprenden el sentido y pertinencia de estos para el desarrollo de competencias o habilidades de niñas, indicando a su vez, que para las estudiantes tampoco es comprensible su utilidad. Así también, se plantea en el apartado teórico como aspecto relevante en el proceso de aprendizaje que los sujetos implicados puedan reconocer su funcionalidad y sentido (Coll, 1988), constituyendo un aspecto central del aprendizaje la posibilidad de construir significados activamente (Onrubia, 1995).

Por otro lado, las familias plantean como una barrera la descoordinación y/o ausencia de la respuesta de adultas ante las necesidades de apoyo y acompañamiento de niñas y jóvenes durante los procesos de transición o cambios de ciclo escolar. Al respecto, desde el enfoque inclusivo de educación se plantea que las adultas que deseen entregar una respuesta educativa que fomente efectivamente el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado, debe ser sensible y empática ante las necesidades de apoyo de cada niña y joven (UNESCO, 1994).

En cuanto a la identificación de recursos en la dimensión de políticas de las escuelas y el liceo, las familias señalan como principal facilitador en esta dimensión que las instituciones educativas no seleccionan a estudiantes en el ingreso, excepto en la escuela Lengua que excluye en el ingreso a estudiantes de sexo masculino. Este aspecto, es manifestado como recurso por las familias participantes de este estudio porque favorece la convivencia de estudiantes en la diversidad, lo cual promueve el reconocimiento y valoración de las diferencias en las interacciones cotidianas. Al respecto, el principio de no excluir a los estudiantes se considera un recurso en sí mismo, ya que promueve el ejercicio de los derechos humanos y la no discriminación (Booth y Ainscow, 2000), por lo menos en el ingreso al establecimiento.

En la dimensión de prácticas pedagógicas las familias identifican otras barreras, una de ellas consisten principalmente en el uso de metodologías inadecuadas para promover el aprendizaje. Se critica principalmente el uso de metodologías tradicionales de enseñanza, como clases expositivas, y que en ocasiones las docentes utilizan estrategias muy complejas y abstractas que obstaculizan la comprensión de los contenidos. Ante esto, las familias proponen el uso de metodologías didácticas y participativas, utilizando variados recursos pedagógicos que respondan a la diversidad de estudiantes y que utilicen el aprendizaje colaborativo entre pares como estrategia metodológica para favorecer el desarrollo integral del estudiantado.

Desde los referentes teóricos descritos en apartados precedentes, se plantea en concordancia con la propuesta de las familias, en cuanto señala que las metodologías o estrategias pedagógicas se deben adecuar y diversificar según las características del estudiantado y no al revés, configurándose de manera flexible y en interacción con la singularidad de cada estudiante (Ainscow, 1999; Coll y Miras, 2001; UNESCO, 1994), junto con ello, se potencian los aprendizajes en la medida que captan el interés del estudiante y favorece la atribución de sentido de los contenidos. De acuerdo con la propuesta de las familias, fomentar el aprendizaje colaborativo entre pares, es una metodología que ofrece experiencias de aprendizaje efectivas (Elboj et al., 2006; Fielding, 2011) y potencia el desarrollo integral de todo el estudiantado, fortaleciendo la autonomía conjunta del grupo de pares y desarrollando la capacidad de aprender enseñando a otros y de valorar los aportes de sus compañeras (Durán, 2009; Pujolas, 2008).

Así también, se describen como barreras la prioridad respecto de la cantidad versus la calidad de los aprendizajes, reconociendo mayor interés en la consecución de resultados de aprendizaje por sobre la visión de proceso, lo cual, dificulta el reconocimiento de necesidades apoyo de cada estudiante.

Por otro lado, se identifican dos barreras referidas a la relación interpersonal entre docente y estudiante que interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales consisten en una práctica pedagógica poco personalizada y la interacción poco favorable entre docentes y estudiantado. Ambas barreras influyen en la disposición que niñas y jóvenes tienen para aprender, afectando su interés, motivación y concentración durante las clases. Al respecto, desde la literatura revisada se plantea que el aprendizaje ocurre en un contexto interpersonal y de manera interactiva, por lo cual la interacción entre docente y estudiantado es fundamental, debido a la repercusión que ésta tiene en la conducta y resultados de aprendizaje (Miras, 2001). Así también, influye en la autoestima y en la motivación del estudiantado (Elboj et al., 2006).

Por este motivo, las familias proponen desarrollar prácticas pedagógicas colaborativas entre docentes y que permitan responder de manera armónica e integral a los requerimientos de apoyo de cada estudiante. Los procesos de aprendizaje requieren de una respuesta pedagógica que permita involucrar al sujeto en todas sus dimensiones y capacidades (Coll y Miras, 2001; Elboj et al., 2006). Por esta razón, una educación inclusiva promueve el desarrollo del ser humano en su multidimensionalidad, promoviendo una educación basada en los derechos humanos y en la calidad de vida (Verdugo, 2009).

Por último, las familias plantean como barrera las prácticas excluyentes que derivan del apoyo que realiza el PIE, las cuales corresponden a la segregación e individualización de aprendizajes de estudiantes que reciben apoyo del PIE y la discriminación que provoca o puede generar distinguir y separar a un grupo de estudiantes debido a sus diferencias.

Ante el reconocimiento de estos aspectos las familias proponen algunas sugerencias como alternativa para superar las prácticas excluyentes del PIE, señalando la importancia de reducir el número de estudiantes por sala para atender sus necesidades y sobre todo brindar más apoyo a quienes presenten dificultades de aprendizaje y/o fomentar el trabajo colaborativo, entre docentes, entre pares y entre todos los miembros de la comunidad educativa. Respecto al reforzamiento pedagógico dirigido hacia niñas que participan del

PIE, se plantea su realización al finalizar la jornada escolar o en otro horario que no afecte su participación y aprendizaje en la sala de clases y también que el reforzamiento y apoyo de profesionales debiese ampliarse a todo el estudiantado de la escuela que lo requieran y deseen participar, ya que todos tienen ese derecho, no sólo de quienes participan del PIE.

Al respecto, las familias identifican un aspecto central del enfoque inclusivo, manifestando desaprobación respecto a los efectos o consecuencias de las prácticas segregadoras del PIE. En primer lugar, las familias participantes del PIE reconocen el apoyo de los profesionales en cuanto ofrecen una respuesta personalizada a las necesidades de las estudiantes, pero a la vez consideran que tiene repercusiones el hecho de que las saquen del aula regular y entreguen este reforzamiento en otro espacio. En este sentido, se plantea que existe una desigualdad educativa (Elboj et al., 2006), porque las estudiantes se pierden algunos contenidos o actividades que sus pares trabajan en el aula regular, limitan su interacción y participación con sus compañeras y por ende, su aprendizaje. Las familias tanto participantes del PIE como las que no lo integran, señalan la importancia de ampliar la noción de apoyos o reforzamiento de las estudiantes, ofreciendo a todas la posibilidad de recibir más apoyo profesional cuando lo requieran y en los aspectos o dimensiones que necesiten, sin afectar su participación en otros espacios. En este mismo sentido, Echeita (2006) señala la importancia de identificar las necesidades educativas específicas de cada estudiante, reconociendo la importancia de brindar apoyo y atención educativa individualizada para ofrecer una educación de calidad a todo el estudiantado.

Figura 3: La participación de las familias como proceso en interacción con el contexto



(Fuente: elaboración propia)

A partir de esta investigación, se plantea la relevancia del proceso experimentado por las familias en el contexto de discusión, identificación de barreras y construcción de propuestas colectivas, debido a que rescata un aspecto central en los procesos de desarrollo de las comunidades educativas, que posibilitan la superación de las teorías del déficit.

Se identifica como un antecedente central de la investigación relevar el potencial transformador que posee la generación de espacios de encuentro y diálogo igualitario, que fomenta la reflexión conjunta de las participantes, ya que en las dos sesiones fue posible establecer una visión de proceso en la discusión, en donde las participantes fueron planteando sus inquietudes desde la queja o el desahogo hasta la construcción colectiva de propuestas para superar las barreras que iban identificando en el proceso.

Es importante señalar que en cada establecimiento se desarrolló un proceso diferente, reconociendo algunos grupos más propositivos que otros, pero en todos se pudo apreciar este continuo, lo cual se plantea desde esta investigación como un aspecto

relevante. Por este motivo, se visibilizan las voces de las familias como un potencial latente para el desarrollo de comunidades educativas más inclusivas que tienen que ir al encuentro de las voces de los otros estamentos para lograr un cambio efectivo, global y progresivo, y por ende, constituye un recurso para la consolidación de sociedades más democráticas y respetuosas de los derechos humanos y de la niñez, desde los espacios locales y comunitarios, dentro del cual los contextos educativos escolares constituyen un espacio ideal.

Al finalizar el proceso de análisis de los datos se advierte que la participación de las familias no es un tema acabado, si no que debiese continuar siendo objeto de estudio. A partir de la experiencia recabada en el desarrollo de ésta investigación, se sugiere que los próximos estudios dedicados a abordar temáticas relativas a las familias en los contextos escolares debiesen intentar ofrecer un espacio que resguarde la expresión libre de las participantes, ya que como se señalaba anteriormente, una de las limitaciones del estudio fue la presencia de docentes en los grupos focales, ya que dificultaban la expresión y dialogo fluido advirtiendo interferencia o menor espontaneidad durante el proceso.

Así también, se plantea como línea de investigación para futuros estudios: (a) Incluir en la muestra a las familias que generalmente no participan en los establecimientos educativos. Al respecto, se recuerda que la investigación se realizó utilizando espacios predefinidos por la institución, por lo cual, estaba sujeta a la participación de las familias en estas instancias; (b) se plantea otra línea de trabajo comparando los planteamientos de las familias con los diversos estamentos de la escuela; (c) hacer un estudio a largo plazo que permita analizar la participación de las familias como proceso en los establecimientos educativos; d) Realizar estudios que aborden experiencias de aprendizaje intergeneracional.

Epílogo

Luego de realizar un análisis preliminar de los resultados por cada escuela y liceo, se intentó realizar la devolución respectiva a cada establecimiento educativo, encontrando en el camino algunas dificultades para la consecución de este objetivo propias al proceso y características de cada establecimiento. Es importante señalar que el proceso de análisis tardó más de lo presupuestado, por lo cual se debilitó la continuidad del proceso, por lo que se estima que también influyó en la poca recepción de las escuelas y el liceo, con lo cual se manifiesta una responsabilidad compartida en el debilitamiento de los lazos y compromisos establecidos entre el equipo de investigación y los establecimientos educativos.

Lamentablemente, la devolución se pudo realizar de manera superficial a la escuela Roble y al liceo Coihue debido al poco tiempo expresado y dispuesto por las instituciones para estas instancias, y se excusaban señalando que estaban atareados por diversos procesos y demandas externas. En el caso del liceo se estaba enfrentando el posible cierre del establecimiento por lo que consideraron que tenían otras temáticas más urgentes que abordar. En la escuela Roble no se manifestó mayor interés por continuar abordando y discutiendo los resultados, sino que se puso la responsabilidad a cargo del equipo de investigación desvinculándose como encargados de fomentar y hacerse cargo de la problemática identificada. En las escuelas Lengua y Álamo no se pudo coordinar un espacio para la devolución, principalmente porque las instituciones no manifestaron interés, ni ofrecieron la generación de espacios para ello.

Lo cual, a primera impresión refleja y evidencia que la participación de las familias no consiste en un interés principal de las escuelas o liceo, sino que hay otros aspectos contextuales que consideran más relevantes.

En la escuela Roble fue la única en la que se pudo realizar la devolución a las familias participantes, obteniendo una experiencia muy grata y motivadora. Las asistentes manifestaron estar de acuerdo con los principales ejes de análisis y a su vez manifestaron la inquietud de promover más espacios de encuentro y participación para expresar su opinión al interior de la escuela, planteado la inquietud por la crisis que experimenta el sistema educativo a nivel nacional y la necesidad de repensar la educación. Por otro lado, un aspecto particularmente llamativo consistió en que las niñas presentes en el espacio estaban atentas a lo que se dialogaba y en varias ocasiones asentían a lo expuesto en el análisis de

los resultados indicando que también estaban de acuerdo con lo señalado, esto permite reflexionar respecto de la concordancia en la que estaban las familias con las necesidades y expectativas del estudiantado.

Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londres: Falmer Press. (Trad. cast.: *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.)
- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?*. Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*, Octubre de 2004. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata
- Black-Hawkins, K., Florian, L., y Rouse, M. (2007). *Archivment and inclusión in schools*. Oxon: Routledge.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la Inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4(3), pp. 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*. 339, pp. 119-146. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_08.pdf
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
(Trad. cast.: *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa, 2004.)

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning. Four Lectures on Mind and Culture*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 2009.)

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM.

CIDE-UNICEF. (2002). *Participación de los Centros de Padres en la Educación*. Recuperado de http://www.unicef.cl/archivos_documento/30/Centro_Padres1.pdf

Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, Vol.2. (pp. 331-353). Madrid: Alianza.

Durán, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.95-109). Barcelona: Horsori.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje* (5°

ed.). Barcelona: Graó.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical y para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(25), 31-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, pp.133-155. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_06.pdf

Guasch, O. (2002). *Cuadernos Metodológicos. Observación Participante*. Madrid, España: EFCA.

Janin, B. (2004). *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad* (1º ed.). Buenos Aires: Noveduc.

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2012). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363. 256-281. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36311.pdf?documentId=0901e72b817fcfb9>

Martiniello, M. (1999). *Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina*. Recuperado de <http://www.cid.harvard.edu/hiid/709.pdf>

MINEDUC. (2002). *Política De Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*. Santiago, Chile: MINEDUC, División de Educación General, Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Recuperado de

http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103021416340.Politica de Participacion de Padres Madres y Apoderados en el Sistema Escolar.pdf

MINEDUC. (2004). *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo* [Resumen Ejecutivo]. Santiago, Chile: MINEDUC, División de Educación General, Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Recuperado de [file:///C:/Users/ProyectoFondecyt/Downloads/resumen%20politicas%20de%20participacin%20de%20padres%20y%20apoderados%20mineduc%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ProyectoFondecyt/Downloads/resumen%20politicas%20de%20participacin%20de%20padres%20y%20apoderados%20mineduc%20(2).pdf)

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, Vol.2. (pp. 309-329). Madrid: Alianza.

Onrubia, J. (1995). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I.Solé y A. Zavala (comp.), *El Constructivismo en el aula* (pp. 101-122). Barcelona: Ediciones Graó.

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*. 327, pp. 11-29. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>

Pujolas, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial Graó.

Real Academia Española [RAE]. (2001). *Diccionario de la lengua española* (vigésima segunda edición). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/>

Smith, A., Taylor, A., y Gollop, M. (2000). *Children's Voices. Research, Policy and Practice*. New Zealand: Pearson Education. (Trad. cast.: *Escuchemos a los niños*.)

México: Fondo de Cultura Económica, 2010).

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

UMCE-MINEDUC. (2008). *Estudio de la calidad de la integración escolar*. Santiago: Unidad de Educación Especial [Resumen Ejecutivo]. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151209000.doc_Estudio_UMCE.pdf

UNESCO. (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: UNESCO/MEC.

UNESCO. (2004a). La participación de la familia y la comunidad en la Educación Inclusiva. En UNESCO (Ed). *Temario abierto sobre educación inclusiva Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: UNESCO/OREALC. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

UNESCO. (2004b). *La participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Santiago: UNESCO/OREALC. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>

Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*. 349, 23-43. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre349/re34902.pdf?documentId=0901e72b81236642>

Verdugo, M., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo, I. y Santamaría, M. (2009). *Situación de la Inclusión Educativa en España*. Madrid: IPACSA.

ANEXOS

ANEXO N°1: INDICADORES Y PREGUNTAS ORIENTADORAS EXTRAÍDAS DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN

Indicadores y Preguntas orientadoras extraídos del Índice de Inclusión

Dimensión A Crear culturas inclusivas

Indicadores
y preguntas
orientados al
aprendizaje

A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros

- ii. ¿Se valora en la escuela por igual tanto el trabajo colaborativo como los logros individuales del alumnado? (p. 66)
- iv. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo (grupos de investigación, tutoría entre iguales, alumno tutor, grupo de apoyo..)?(p. 66)

A.2.1. Se tienen altas expectativas sobre todo el alumnado

- i. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros? (p. 72)
- ii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje? (p.72)
- iii. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope? (p.72)
- iv. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo? (p. 72)
- v. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás? (p. 72)
- vii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros? (p. 72)
- viii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás? (p. 72)
- x. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso? (p. 72)
- vi. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento? (p. 72)
- xi. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante? (p.72)
- xiii. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no de resultados? (p. 72)

A2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.

- iv. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar? (p. 73)

A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación

- ii. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento? (p. 76)
- iv. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes? (p. 76)

	vi. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes? (p. 76)
	Dimensión C Desarrollar prácticas inclusivas
	C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos. ii. ¿Se relacionan los deberes para la casa con las capacidades y los conocimientos de todo el alumnado? (p.103) xiv. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa? (p.103)
	Dimensión A Crear culturas inclusivas
Indicadores y preguntas orientados a la participación	A.1.1. Todo el mundo se siente acogido ii. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como por ejemplo, los niños de familias migrantes? (p. 65) x. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o a su aula de tutoría? (p. 65) x. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva? (p. 66)
	A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto iii. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela? (p. 68) iv. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela? (p. 68)
	A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación vi. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes? (p.76)
	Dimensión B Elaborar políticas inclusivas
	B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos ii. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego, el comedor o cafetería y las exposiciones? (p.81)
	Dimensión C Desarrollar prácticas inclusivas
	C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión

	i. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?(p. 104)
	Dimensión A Crear culturas inclusivas
Indicadores y preguntas orientados a las respuestas pedagógicas hacia la diversidad	<p>A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos v. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado? (p. 67) vi. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?(p. 67)</p>
	<p>A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado ix. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o de otras etnias, contextos y culturas? (p. 72)</p>
	<p>A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión iii. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo? (p. 73) vi. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad, independientemente de su contexto, su logro o su discapacidad? (p. 73)</p>
	<p>A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas vi. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que a aquel que tiene logros más altos? (p. 74)</p>
	<p>A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol” vi. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas? (p. 75)</p>
	<p>A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación vii. ¿Evita el personal utilizar etiquetas para el alumnado que ha sido clasificado “con necesidades educativas especiales”? (p.76) viii. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como “con necesidades educativas especiales” puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común? (p 76) ix. ¿El personal evita comparar a los estudiantes con “necesidades especiales” con el resto? (p.76) x. ¿El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado? (p.76)</p>

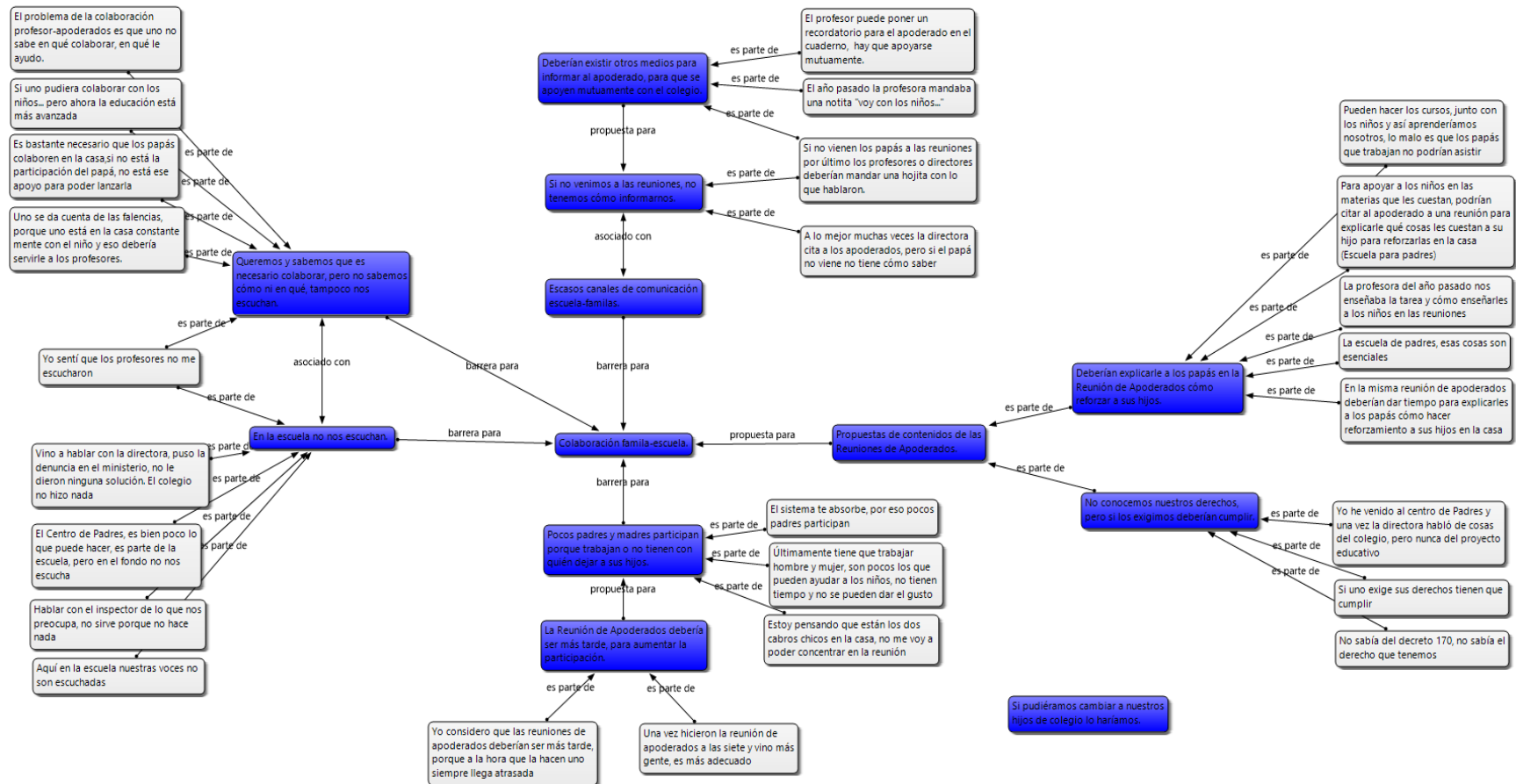
	<p>A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias</p> <p>i. ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con la edad, la “raza”, el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes? (p. 77)</p> <p>ii. ¿El alumnado y el personal de la escuela comprenden los orígenes de la discriminación y la intolerancia hacia la diferencia? (p.77)</p> <p>iii. ¿El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela? (p.77)</p> <p>viii. ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales? (p.77)</p> <p>ix. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad? (p.77)</p> <p>x. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico? (p.77)</p> <p>xii. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)? (p.77)</p> <p>xiii. ¿Se entiende la exclusión de los estudiantes con discapacidades severas como el reflejo de las limitaciones en las actitudes y las políticas, en vez de como dificultades prácticas? (p. 77)</p>
	<p>Dimensión B Elaborar políticas inclusivas</p>
	<p>B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo</p> <p>i. ¿Se consideran las políticas de apoyo como parte de un plan general de desarrollo de la enseñanza y del currículo para atender la diversidad en toda la escuela? (p.p 84)</p>
	<p>B.2.3. Las políticas relacionadas con la “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión</p> <p>iii. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales” no son un grupo homogéneo sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades? (p. 86)</p> <p>ix. ¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de “retirar” de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico? (p.86)</p>
	<p>Dimensión A Crear culturas inclusivas</p>
	<p>A.1.1. Todo el mundo se siente acogido</p>

Indicadores y preguntas orientados a las familias	<p>iii. ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?(p. 65)</p> <p>A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias</p> <p>i. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela? (p.69)</p> <p>ii. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela? (p.69)</p> <p>iii. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas educativas? (p.69)</p> <p>v. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela? (p.69)</p> <p>vii. ¿Se ofrece a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (desde apoyar en actividades puntuales, hasta ayudar en el aula)? (p.69)</p> <p>viii. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas? (p.69)</p> <p>ix. ¿Se aprecian de igual manera las distintas contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela? (p.69)</p> <p>x. ¿El personal de la escuela valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos e hijas? (p.69)</p> <p>xi. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas? (p.69)</p> <p>xii. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa? (p.69)</p> <p>xiii. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela? (p.69)</p> <p>xiv. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en la escuela? (p.69)</p> <p style="text-align: center;">Dimensión B Elaborar políticas inclusivas</p> <p>B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículum y de apoyo pedagógico</p> <p>vii. ¿Se utiliza la información que proporciona la familia sobre sus hijos e hijas para resolver el descontento y los problemas de disciplina que los alumnos y alumnas puedan generar? (p.p 89)</p>
---	---

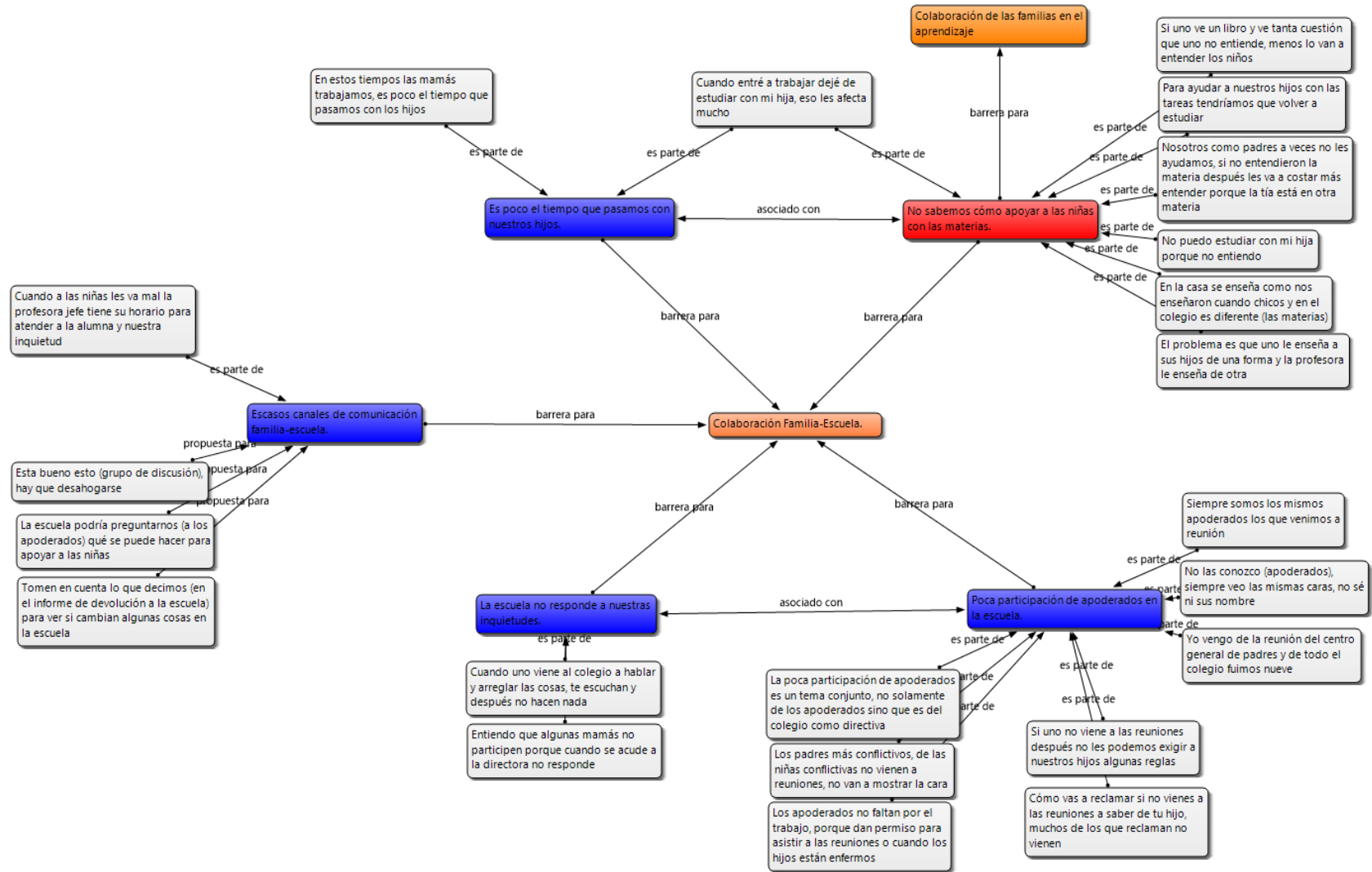
ANEXO N°2: REDES CONCEPTUALES

RED CONCEPTUAL: PARTICIPACIÓN DE FAMILIAS

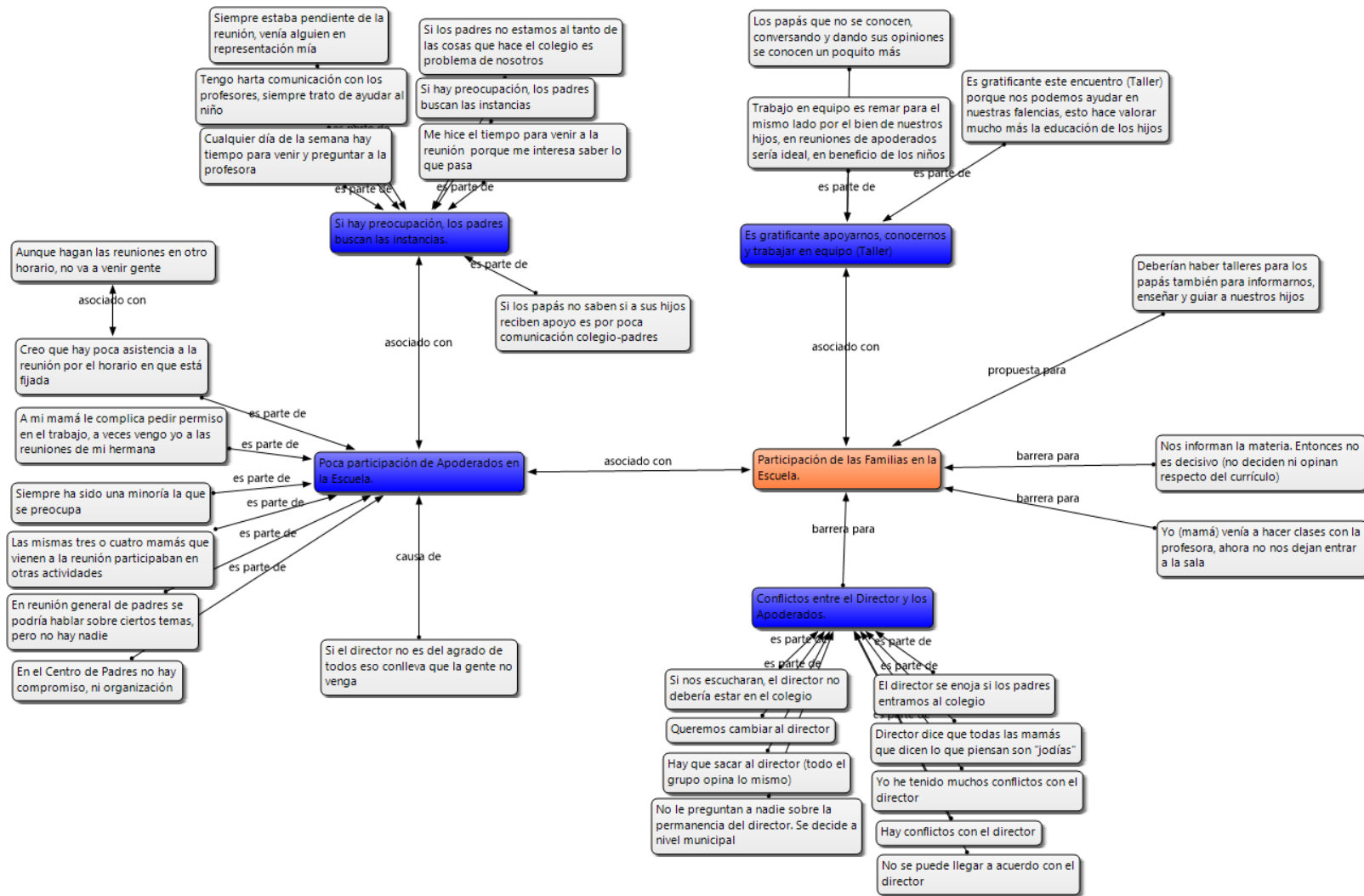
Escuela Roble



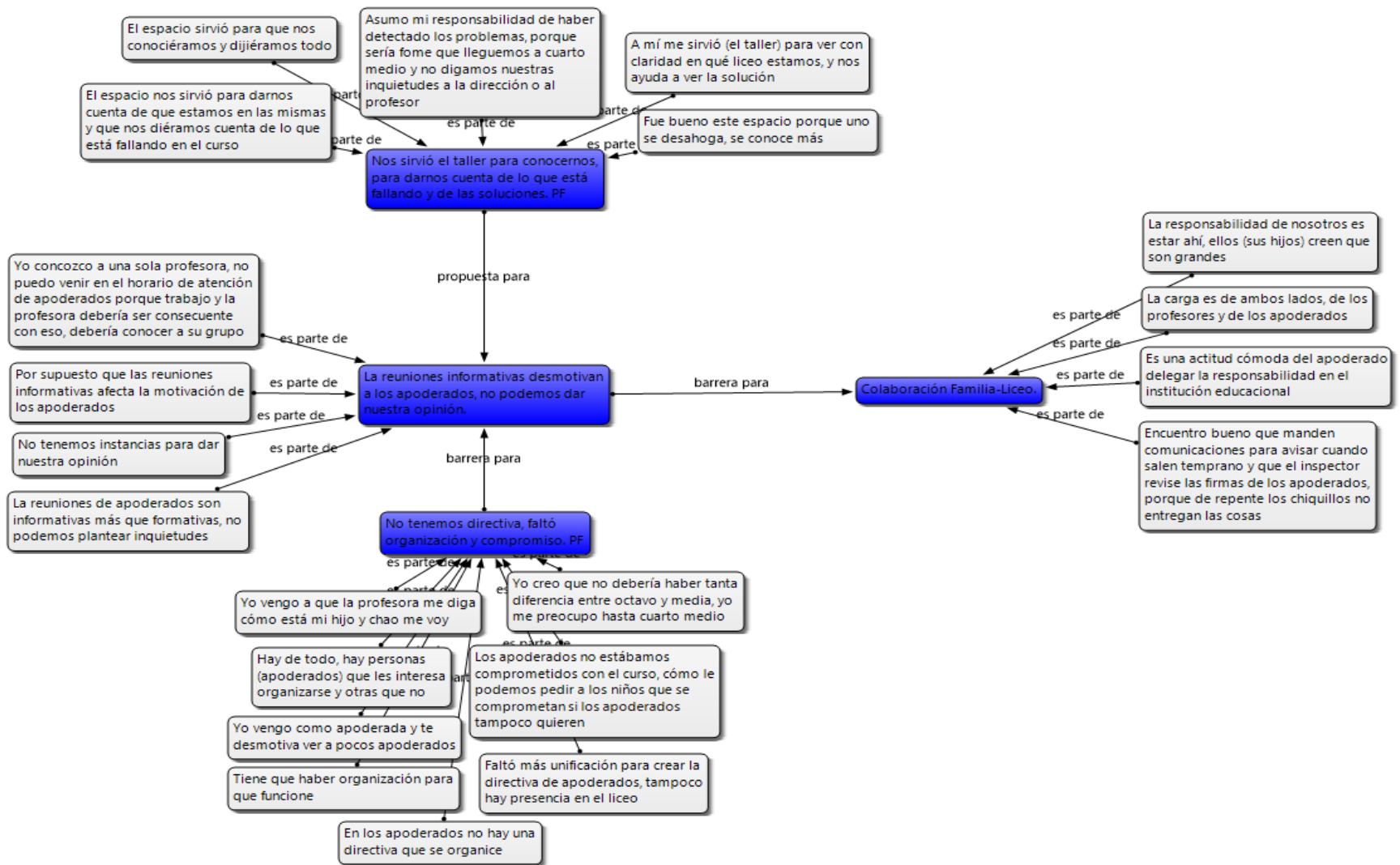
Escuela Lengua



Escuela Álamo

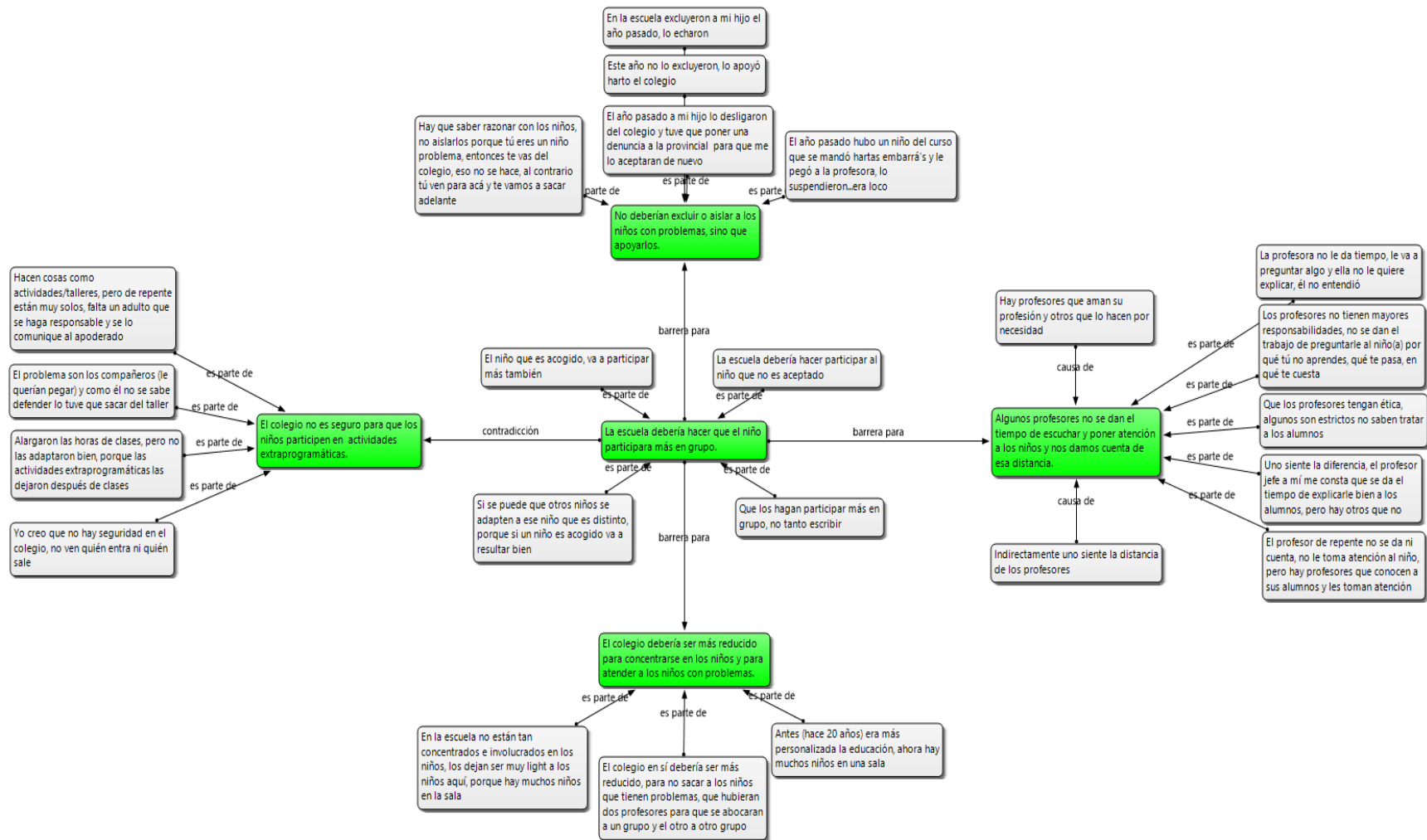


Liceo Coihue

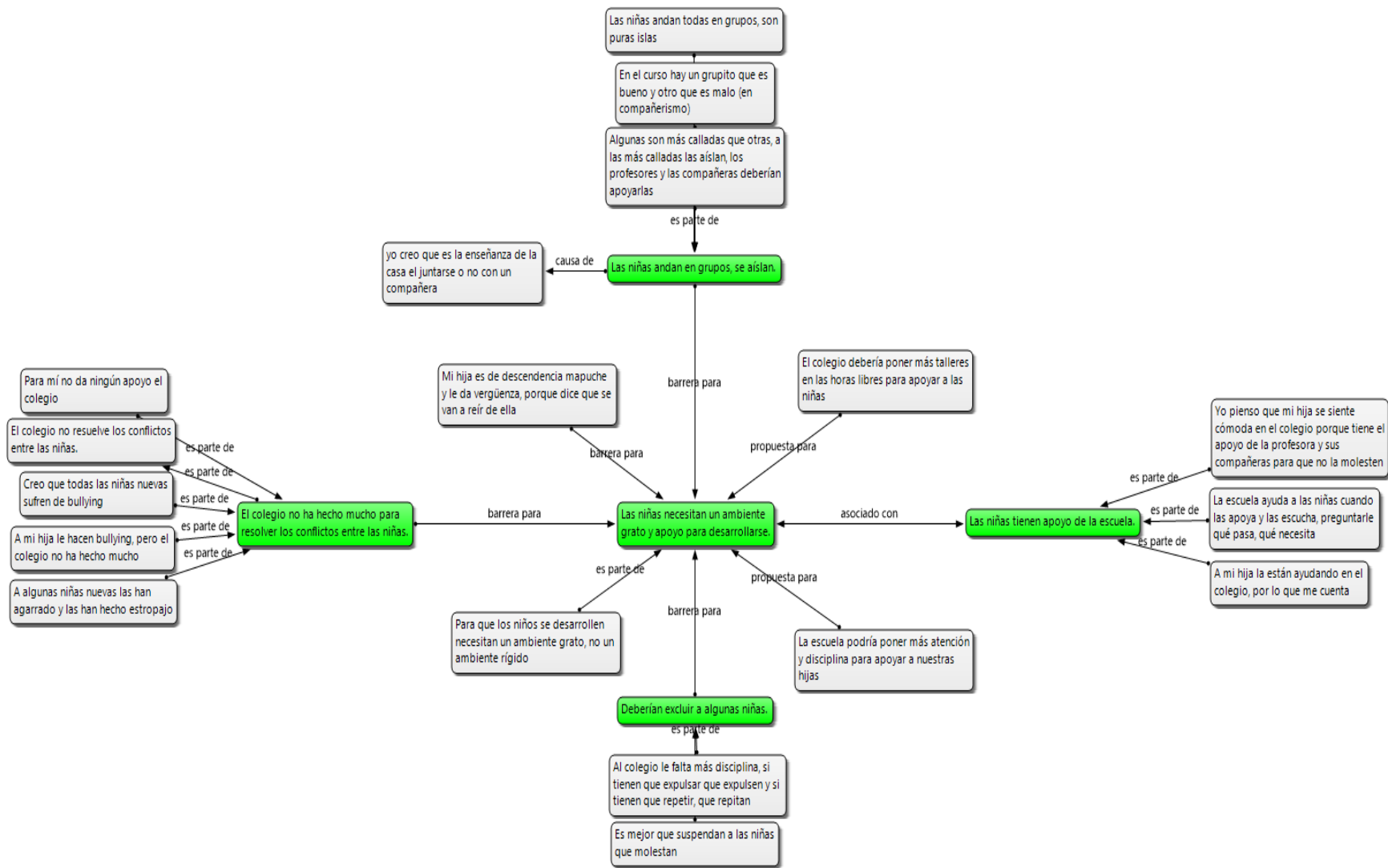


RED CONCEPTUAL: Participación Estudiantes

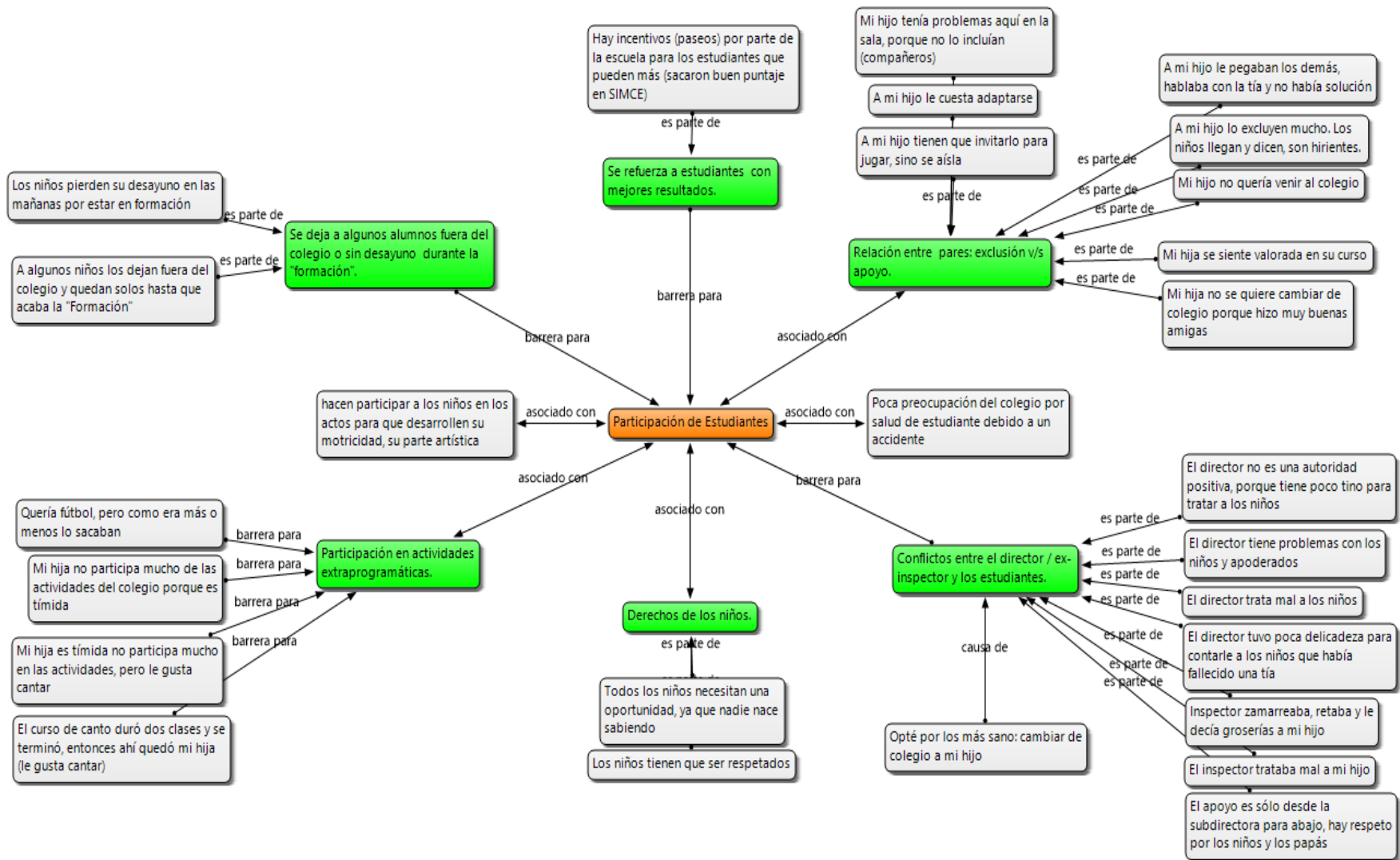
Escuela Roble



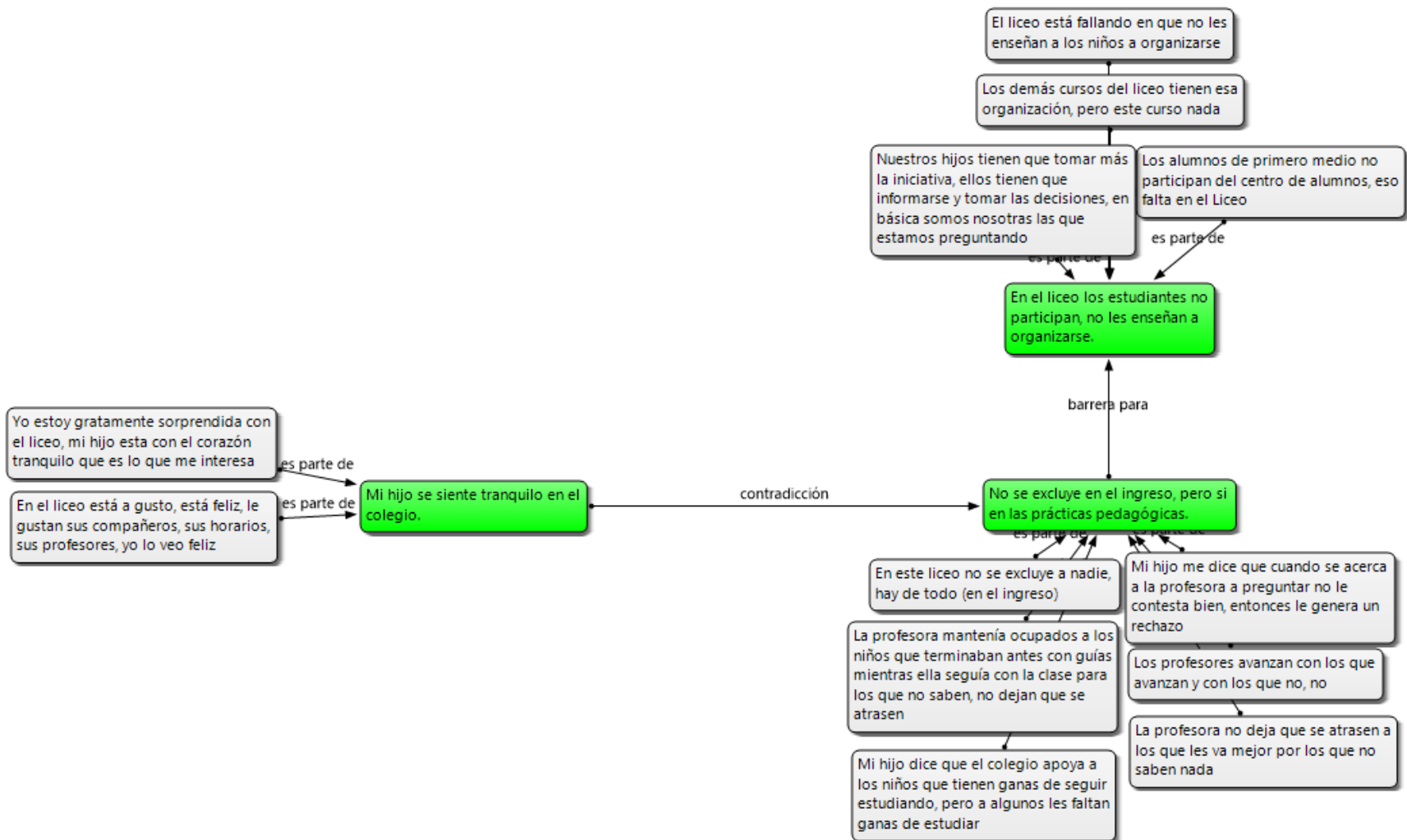
Escuela Lengua



Escuela Álamo

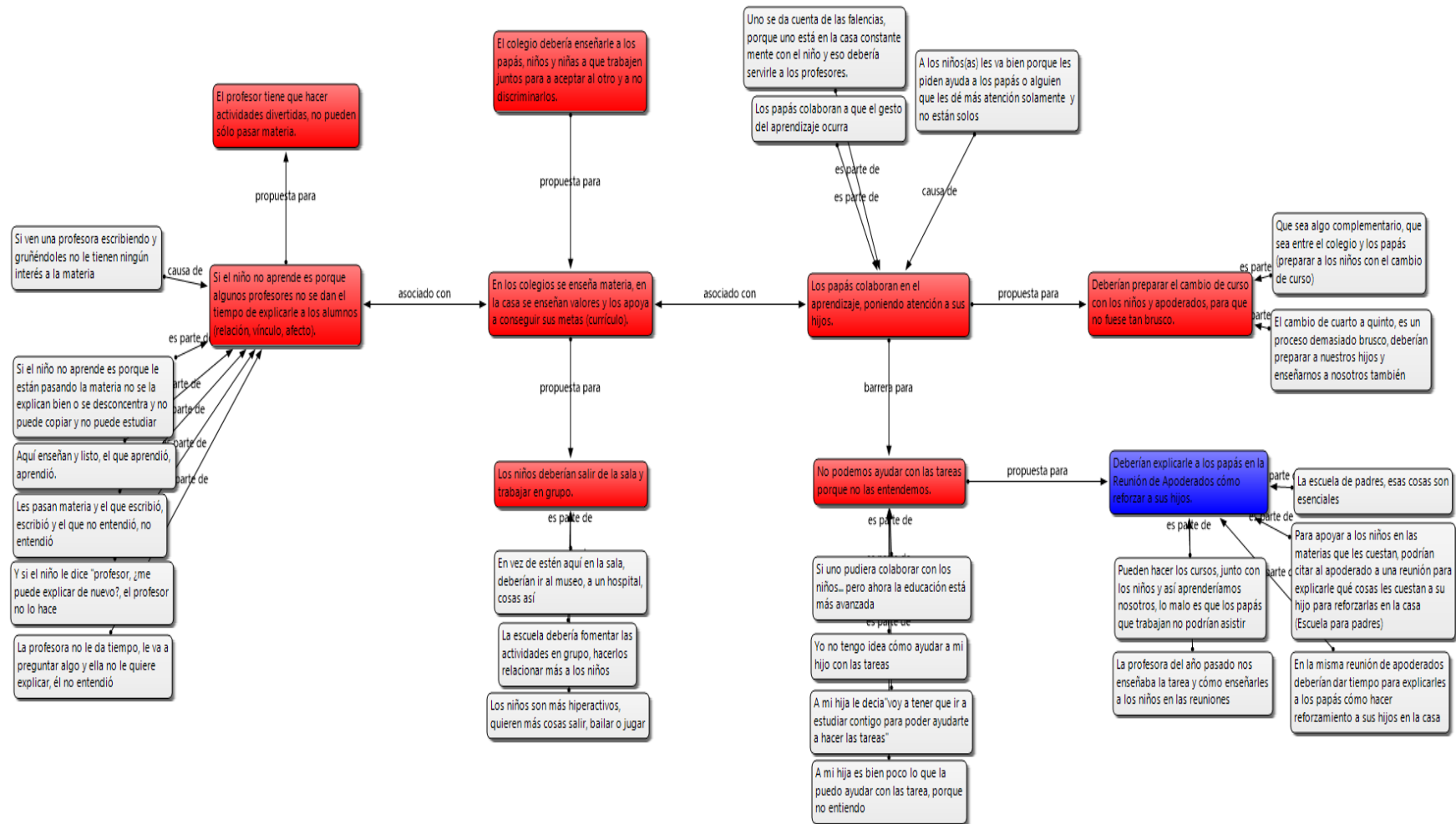


Liceo Coihue

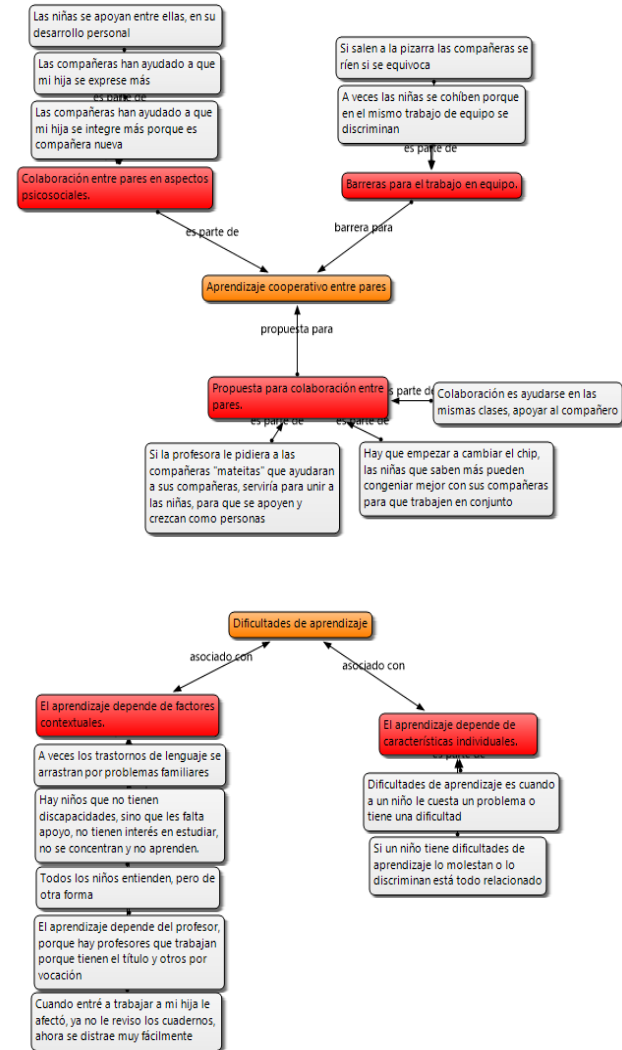
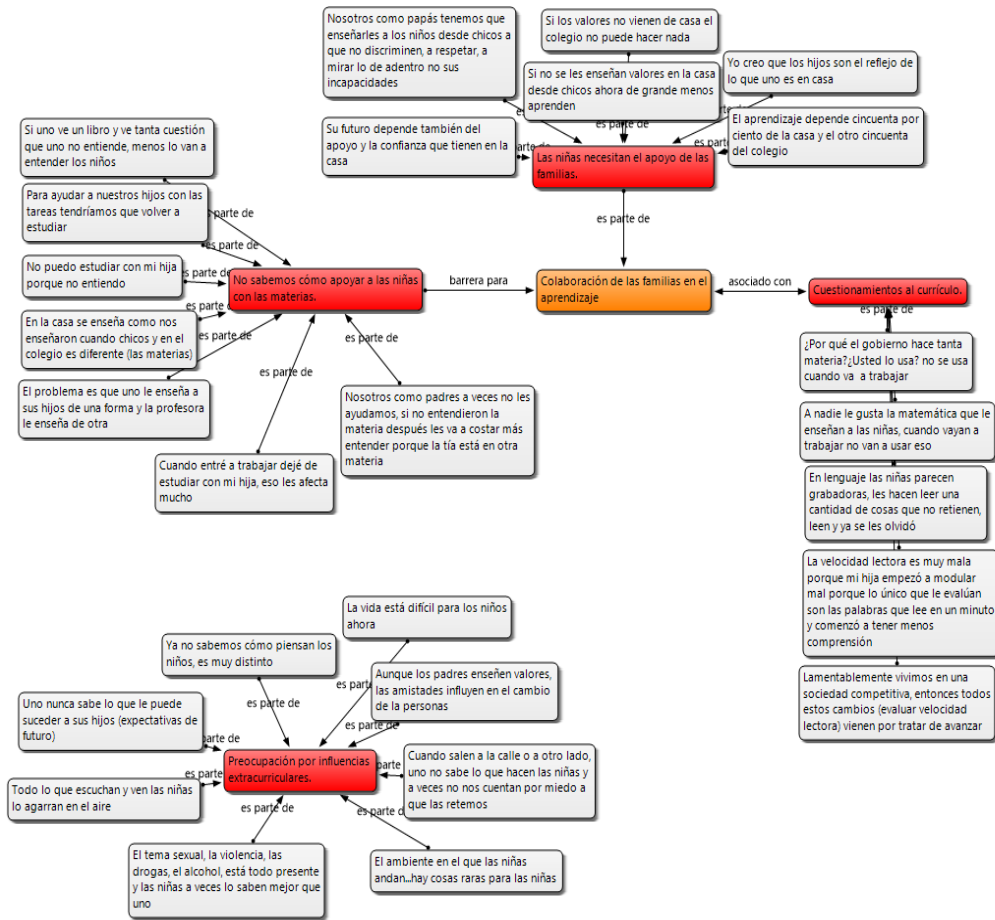


RED CONCEPTUAL: Aprendizaje de Estudiantes

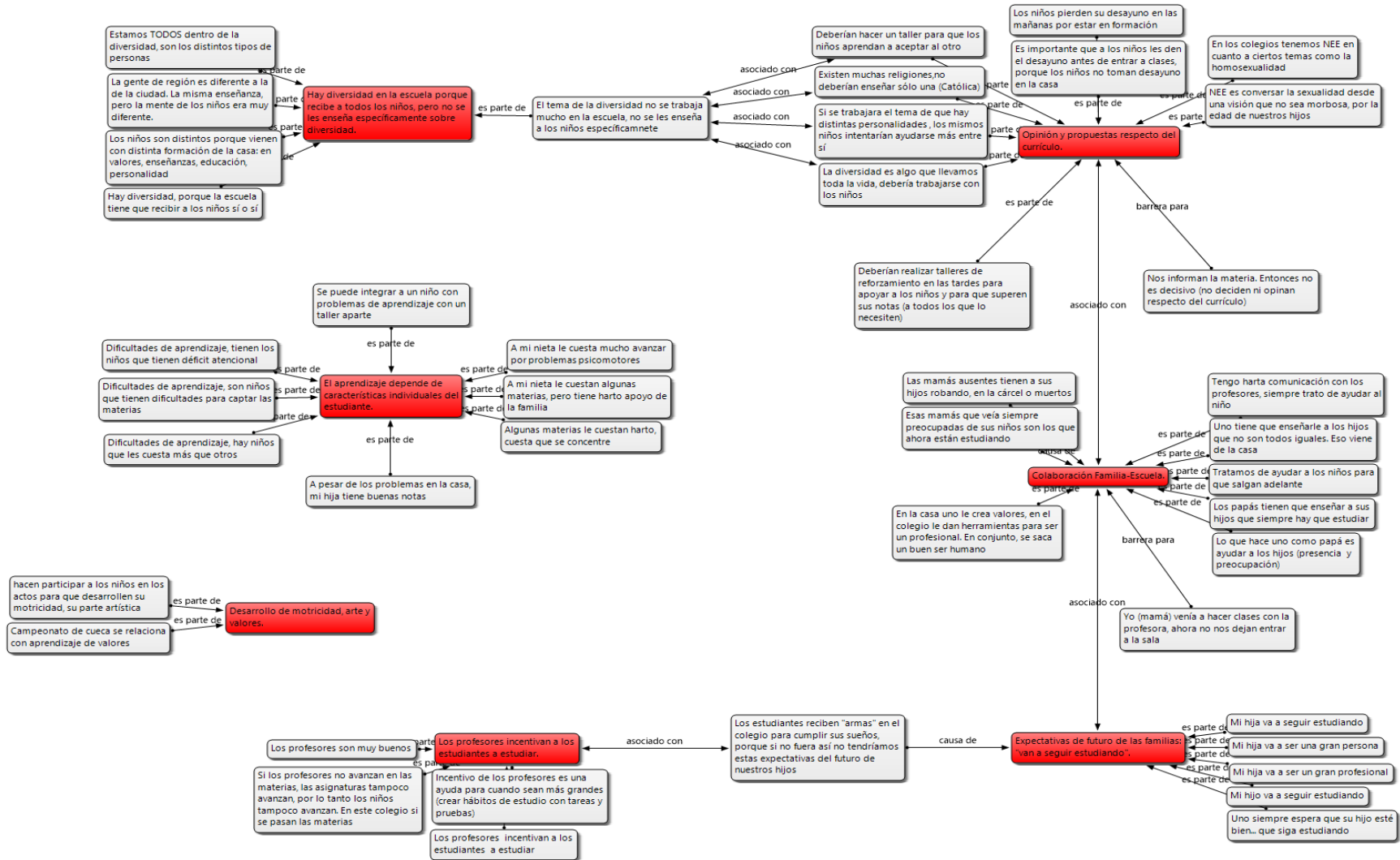
Escuela Roble



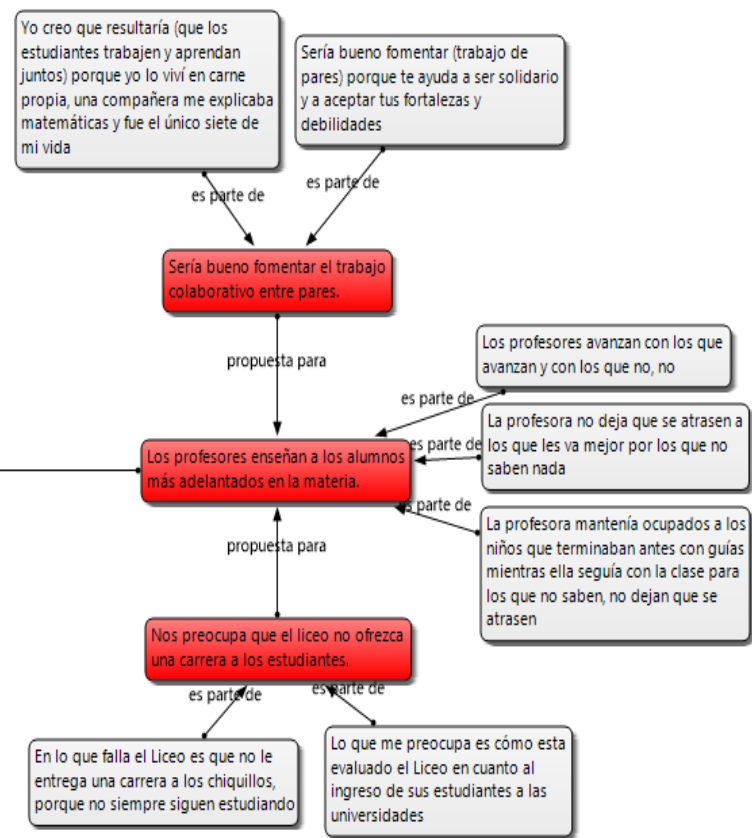
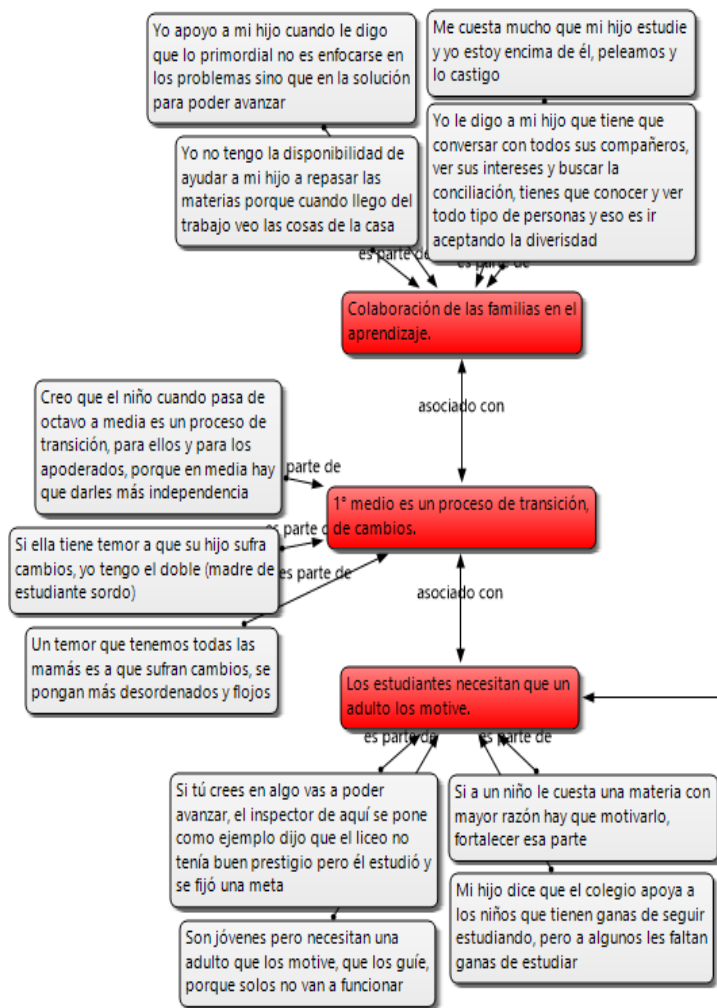
Escuela Lengua



Escuela Álamo

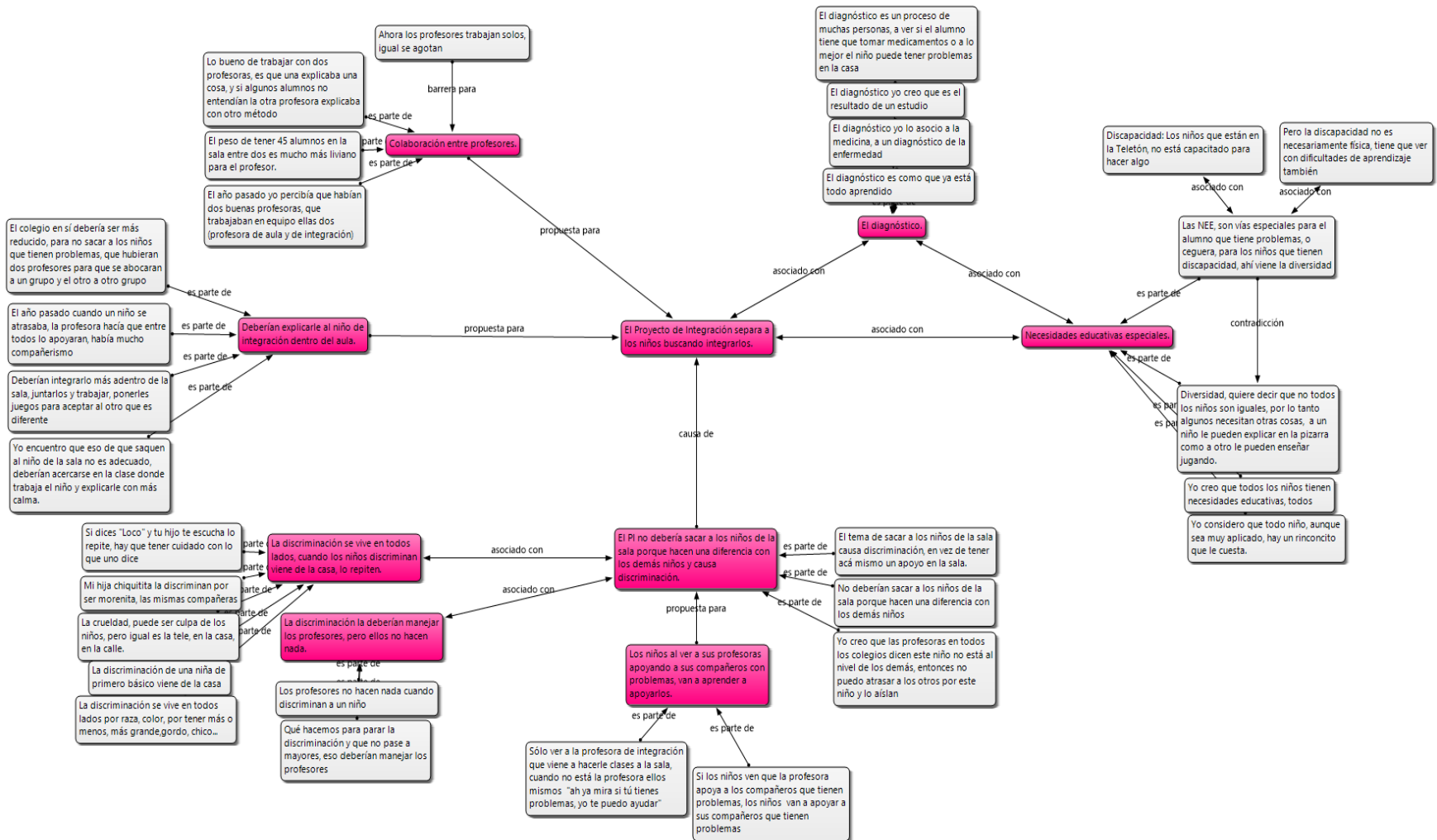


Liceo Coihue

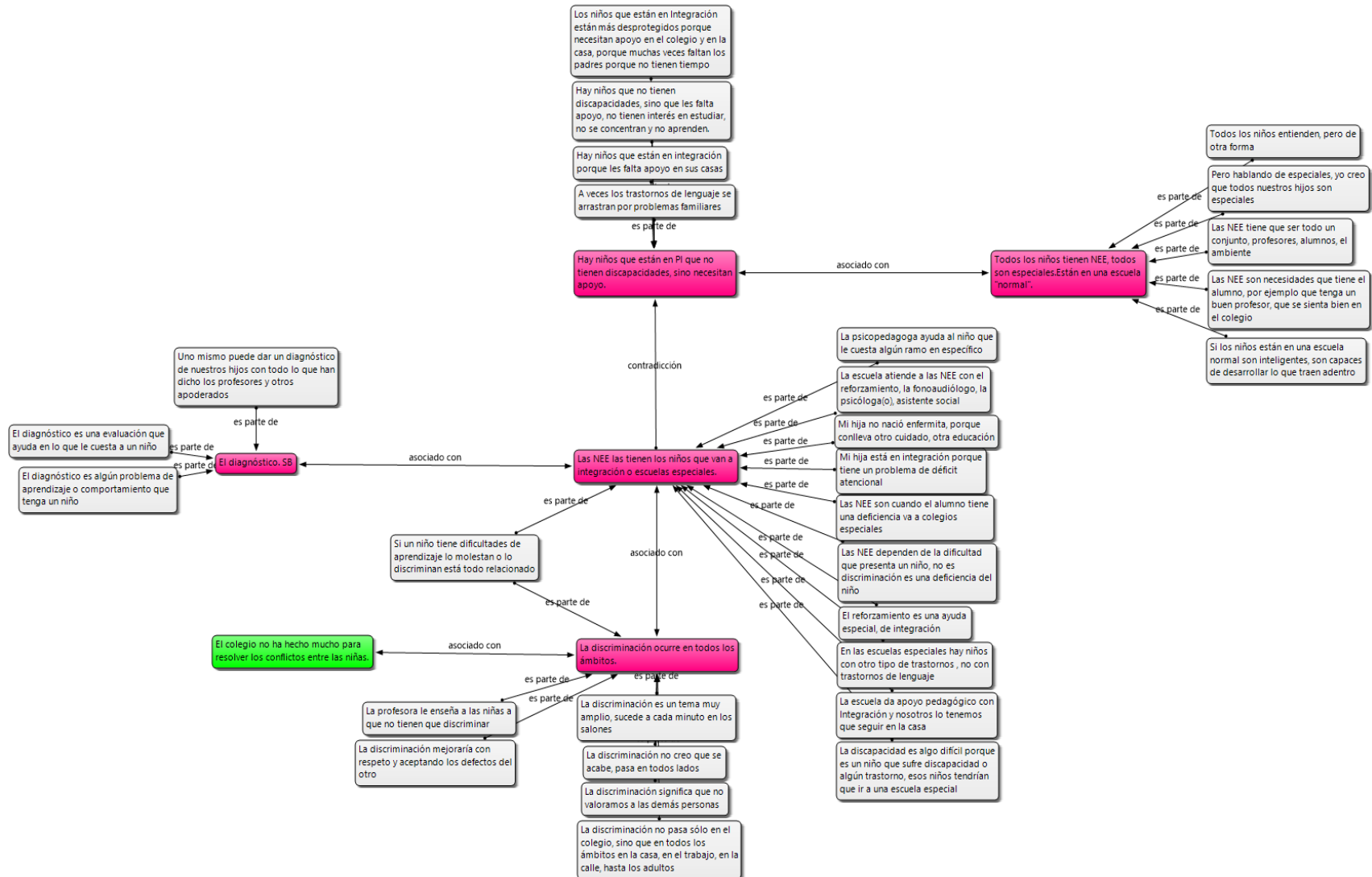


RED CONCEPTUAL: Prácticas Pedagógicas

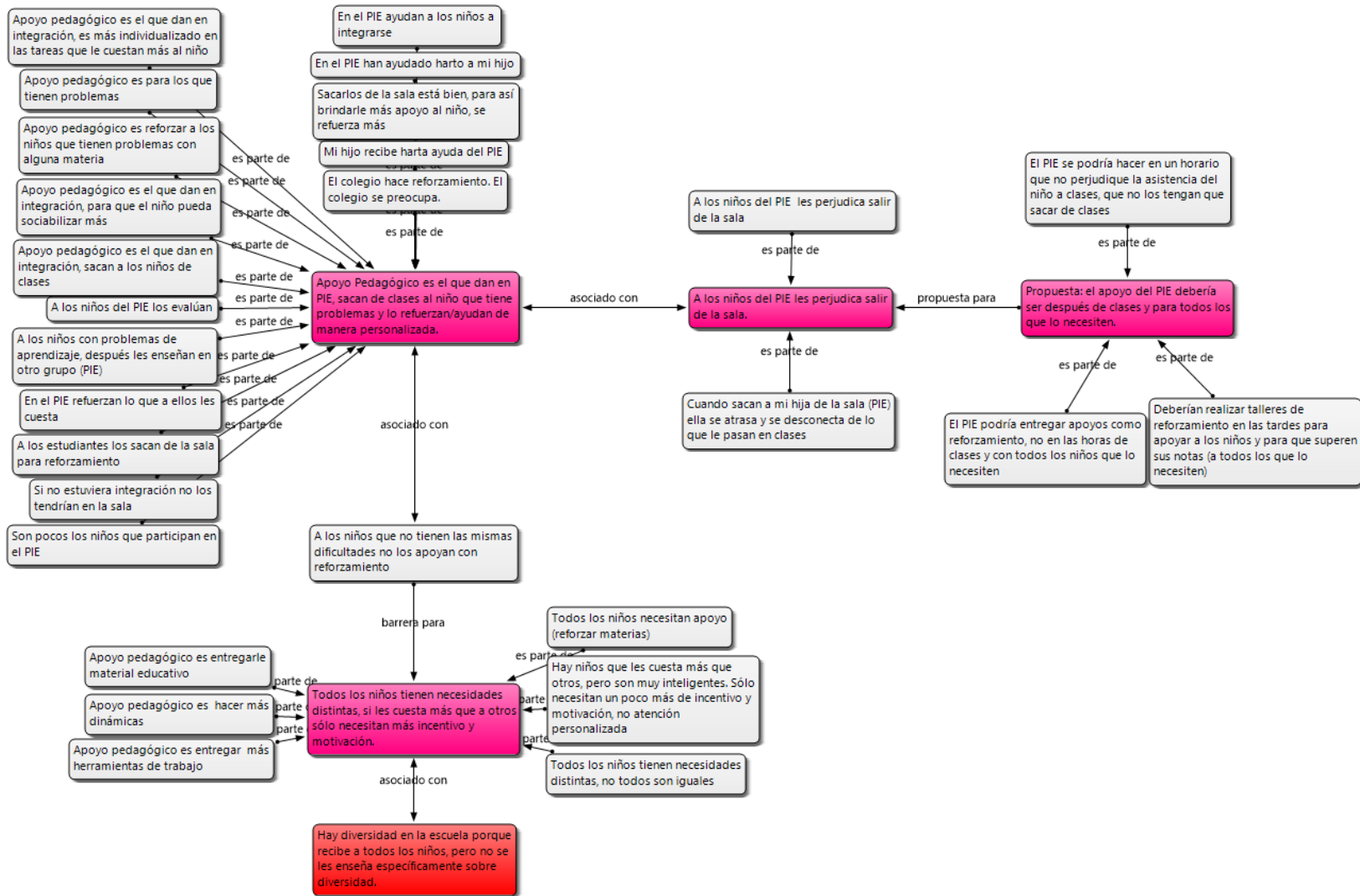
Escuela Roble



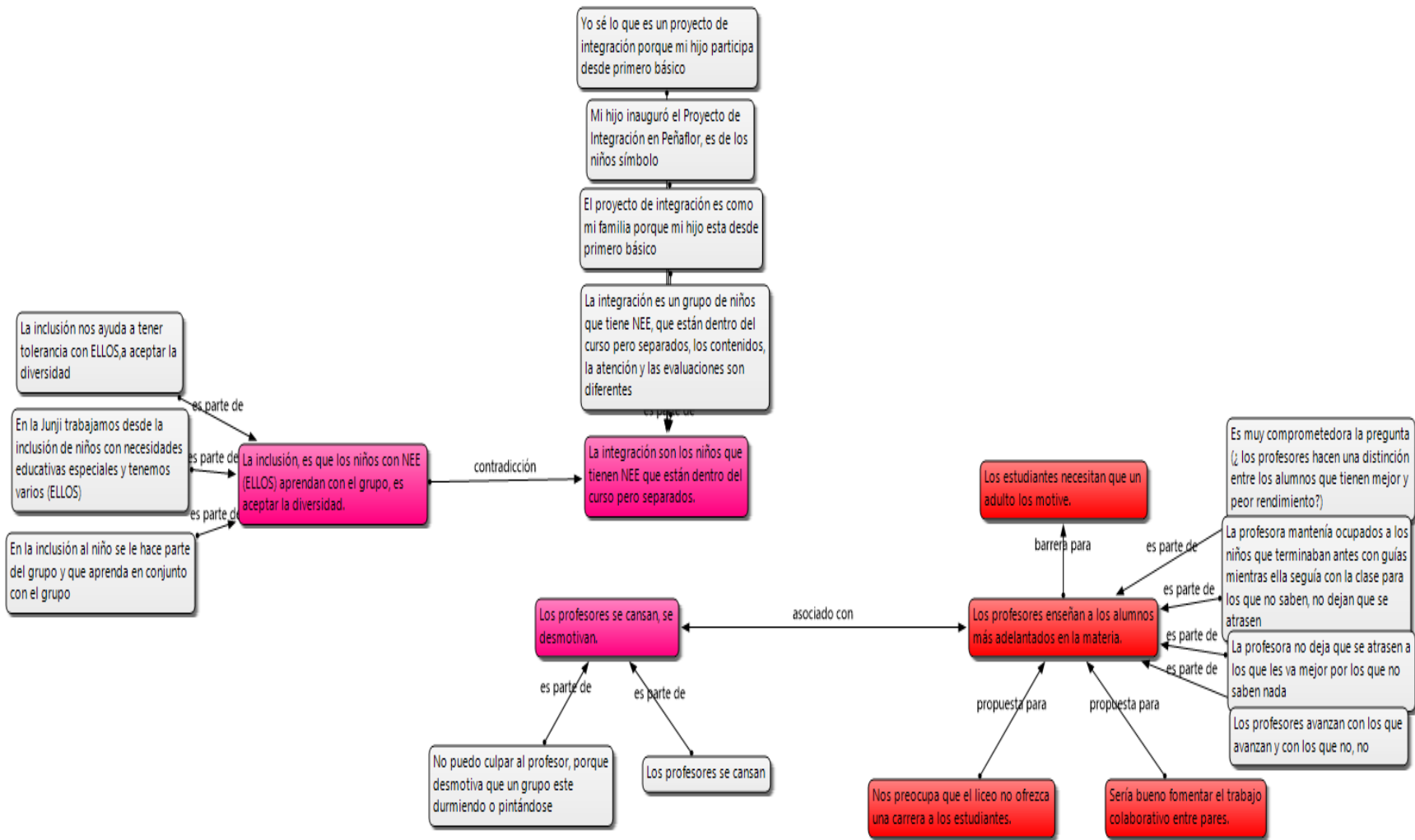
Escuela Lengua



Escuela Álamo



Liceo Coihue



ANEXO N°3: CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREGADO A LAS PARTICIPANTES

Información sobre el presente estudio

El propósito de este documento es confirmar su 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 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 Ud. participará busca que los apoderados involucrados en la misma, conversen acerca de impresiones y vivencias acerca de los proyectos de integración, así como de su opinión respecto de la participación de su(s) hijo(s) o hija(s) en estos proyectos.

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 será 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 su participación en cualquier momento en la entrevista grupal, 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.

Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a los entrevistadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir.

Un informe escrito con los resultados de este estudio será entregado al Director de la escuela, durante el año siguiente al término de la investigación.

CONSENTIMIENTO

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 y alcances 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

Una copia de esta carta queda para el entrevistado