



**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EDUCACIÓN BÁSICA**

Caracterización de acciones y concepciones realizadas por docentes que se desempeñan en Educación Básica y que son percibidos como inclusivos por su comunidad educativa en la región de Valparaíso.

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE:
PROFESORA DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES EN PRIMER CICLO Y EN
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.
PROFESORA DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES EN PRIMER CICLO Y EN
HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

Profesora Guía: Andrea Bustos Ibarra

Tesistas: Nisse Bahamondes Herrera
Carolina Ortiz Pavez
Melisa Peña Espinoza

Agosto, 2018

RESUMEN

En la búsqueda de tender a una mejora en y para las comunidades educativas, desde el desarrollo de una educación basada en la justicia social y que se accione desde valores inclusivos, es que se realiza este estudio descriptivo-interpretativo con enfoque en estudio de casos múltiples desde el paradigma cualitativo. El estudio se indagó en la problemática de conocer qué acciones realizan docentes que son concebidos por sus comunidades como inclusivos. A través de múltiples entrevistas realizadas a participantes de la comunidad del profesor/a, para conocer su perspectiva en cuanto al docente, es que se logró obtener información y realizar una caracterización de este. Para el sustento teórico, desde una educación inclusiva promovido por comunidades, fue utilizado el INDEX (2011) para la educación, documento base para la realización de esta investigación. Desde allí se extrajeron categorías inclusivas y a partir de ellas, emergieron nuevas categorías, como *Coraje*. Los resultados sugieren que las acciones que realiza el docente están completamente ligadas a valores inclusivos y a su promoción dentro y fuera de las comunidades educativas. Además es posible destacar la Participación dentro de la comunidad escolar como un valor inclusivo en común que poseen los tres casos estudiados. A través del estudio, se establece que efectivamente debe existir un piso inclusivo desde valores estructurales, relacionales y espirituales, los que permiten accionar y convivir bajo concepciones que promuevan desde sus participantes comunidades inclusivas.

Palabras clave: Educación inclusiva , inclusión, valores inclusivos, INDEX.

ABSTRACT

On the search of tending to an improvement at and for educational communities, from the development of an education based on social justice and actuated from inclusive values, this descriptive-interpretative study is made with a focus on the analysis of multiple cases from a qualitative paradigm. This work inquired the problematic of knowing what kind of actions are made by teachers who are considered by their communities as inclusive. Through multiple interviews made to participants of the teacher's educational community, in order to know their perspective regarding the professor, it was possible to gather information and to characterize him or her. For the theoretic sustainment, from an inclusive education promoted by communities, the INDEX for education was used, which is the basic document for the

making of this investigation. From there, inclusive categories were extracted, the starting point from where new categories emerged, like courage. The results suggest that the actions made by the teacher are completely linked to inclusive values and to their promotion inside and outside the educational communities. Also, it is possible to highlight the participation inside the school community as a common inclusive value that is shared by all three cases studied. Through this study, it can be established that there must effectively be an inclusive foundation which comprises structural, relational and spiritual values, which allow to trigger and to coexist under conceptions that promote inclusive communities, starting from their participants.

Key words: Inclusive education ,inclusion, inclusive values, INDEX

Agradecimientos

Nisse Bahamondes Herrera

Agradezco a toda mi familia por su apoyo que he recibido durante mi vida. A mis mapadres Gris y Ricardo quienes me han enseñando a ver el mundo con amor y paciencia frente a las distintas adversidades que vivimos día a día. Nos tocó duro, pero aquí estamos y estaremos, juntos, libres y llenos de amor. A Roxana por enseñarme sobre feminismo cuando era una bomba atómica adolescente, fue así que auné mi cabeza y corazón, gracias por compartir conmigo el amor de Violeta, Ankari y Rumi, mis pequeñas grandes razones de por qué elegí este camino. A Rocío, Daniela y Fernando quienes viven en mi corazón y con los que comparto la vida, la amistad, el amor y sobretodo, la porfía.

A mis compañeras y amigas Carolina y Melisa, confío en sus ganas de transformar los espacios que cohabitamos, gracias por enseñarme que se puede lograr todo con amor, constancia y apañe. A mis amigos, amigas y amigos por ser quienes son y por compartir conmigo lo simple de la belleza de la naturaleza. A Rosita, Fernando, Rosa, Ángel y Alex, mis compañeros de trabajo en biblioteca, pero por sobre todo, de mi proceso educativo y del desarrollo de nuestra tesis.

Emma Goldman (1906) decía que “Será necesario darse cuenta de que la educación de los niños no es sinónimo de la instrucción y entrenamiento de ganado. Si la educación ha de significar realmente algo, debe insistir en el libre crecimiento y desarrollo de las fuerzas y tendencias innatas del niño. Solo de este modo podemos esperar al individuo libre y eventualmente también a una comunidad libre, que habrá de hacer que la interferencia y la coerción del crecimiento humano sea imposible”. Este escrito está dirigido a todos y todas quienes luchan cotidianamente por transformar cómo convivimos.

Carolina Ortiz Pavez

Cada espacio en el cual nos movemos, cada territorio que nos invita a hacernos partícipes, nos entrega experiencias únicas. Algunas poco enriquecedoras, de las cuales debemos transformar, siendo muchas de ellas alejadas e invitadas a desaparecer de nuestras vidas. En cambio, existen otras experiencias maravillosas, las que invitamos a mantener en la memoria y en nuestro camino como seres sentipensantes. Es en este camino lleno de lugares y vivencias, que agradezco la compañía de personas maravillosas que me ayudaron a permanecer y resistir el viento agresivo de la realidad ennegrecida por la violencia e injusticia social. Agradezco a mi familia por resistir conmigo todos los males de esta sociedad, también a mis amigos y amigas que han ayudado a mantenerme y ver un horizonte esperanzador, más allá del resistir, sino en el accionar desde la comunidad, en el trabajo colaborativo y participativo. Agradezco también a los pilares de esta comunidad universitaria, a la disposición y amor por el trabajo de los y las bibliotecarias, del que construye espacios colaborativos y educativos. Gracias por toda la luz entregada por mis pares, a los centros comunitarios de la presente investigación, que contribuyeron a creer que es posible realizar un educación respetuosa, por dar esperanzas de caminar en un mundo abismante, pero aún así, lleno de consciencia, acción y por sobre todo, amor.

Melisa Peña Espinoza

Me gustaría agradecer a mis amados padres Luis y Laura y a mis amados hermanos Isidora y Luis Ignacio. Gracias infinitas por siempre, por ayudarme a ser la persona que soy hoy y por su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida, también por su ayuda y paciencia durante todo este largo proceso.

Agradezco a mis amigas y compañeras Carolina y Nisse por todos los aprendizajes que me han brindado durante este tiempo que nos conocemos, por su confianza, su alegría y su esperanza y convicción de mejorar este mundo a través de la pedagogía.

También quiero agradecer a cada uno de mis amigos y amigas que de una manera u otra fueron un pilar importante durante este largo tiempo de trabajo y que con palabras de aliento siempre nos motivaron a continuar, ayudando de diversas formas.

Muchísimas gracias a los funcionarios y funcionarias de la biblioteca de filosofía y educación, quienes siempre nos recibieron con una sonrisa, una palabra de aliento y mucho cariño, además de que nos dieron siempre las facilidades para estudiar ahí.

Estoy convencida de que junto a mis compañeras construiremos pedagogía desde valores inclusivos, basadas en educar desde el amor y el respeto por la diversidad.

Gracias a cada niño, niña y a las grandes profesoras que conocí durante mi carrera quienes me han hecho creer cada día más en el poder transformador que tiene la pedagogía.

Finalmente queremos agradecer al apoyo de nuestra profesora Andrea Bustos Ibarra en este proceso.

Índice

1. Capítulo 1: Planteamiento del Problema	8
1.1. Antecedentes Históricos.....	8
1.2. Problematización	12
1.2.1. Problema de investigación.....	13
1.2.2. Pregunta de investigación.....	16
1.3. Objetivos	16
1.3.1. Objetivo General.....	16
1.3.2. Objetivos específicos.....	16
1.4. Supuestos de investigación.....	17
2. Capítulo 2: Antecedentes empíricos y teóricos.....	19
2.1. Inclusión: Antecedentes y legislaciones	20
2.2. Estado del arte	25
2.3. Index para la Inclusión.....	31
2.3.1. Importancia para la investigación.....	33
2.3.2. Valores de un contexto diverso	38
2.4. Marco Educativo.....	42
2.4.1. Organismos nacionales	42
2.4.2. Inclusión en Chile.....	46
3. Capítulo 3: Marco metodológico	50
3.1. Paradigma y enfoque de la investigación.....	50
3.1.1. Estudio de caso.	54
3.2. Unidad de estudio	56
3.3. Técnicas de recogida de información	57
3.3.1. Entrevista semi estructurada.....	58
3.3.2. Tipo de observación.....	58
3.3.3. Entrevista en profundidad semi estructurada.....	60
3.4. Itinerario en la recogida de información	61
3.4.1. Fase I: Búsqueda de sujetos de estudio, construcción de instrumento y estudio exploratorio.....	62
3.4.2. Fase II: Entrevistas semi-estructuradas.	73
3.4.3. Fase III: Observación.....	73

3.4.4. Fase IV: Entrevista en profundidad semi-estructurada.....	74
3.5. Técnica de análisis.....	77
4. Capítulo 4: Análisis de resultados.....	79
4.1. Proceso de categorización.....	79
4.2. Análisis de categorías.....	80
4.3. Árbol categorial.....	95
4.4. Triangulación.....	96
5. Capítulo 5: Resultados.....	97
5.1. Caso 1.....	97
5.2. Caso 2.....	103
5.3. Caso 3.....	105
5.4. Resumen final resultados.....	108
5.4.1. Paneo general.....	111
6. Capítulo 6: Discusión de los resultados.....	113
7. Conclusiones.....	120
8. Referencias Bibliográficas.....	124
9. Anexos.....	130

1. Capítulo 1: Planteamiento del Problema

1.1. Antecedentes Históricos

Cohabitar en sociedad, nace de las relaciones inter e intrapersonales que desarrollan los individuos en un entorno determinado. Se promueve la colectividad sobre la individualidad, para conformar espacios de participación, colaboración y reflexión, tales como: organizaciones, agrupaciones, comunidades, instituciones, entre otras. Dentro de las relaciones que dan origen a la comunidad, se desarrollan conflictos y acuerdos como respuesta de la diversidad del colectivo, interactuando para conformar concepciones sociales locales, que afecten o involucren a un determinado número de personas; y otras universales.

Uno de los consensos más importantes para la valoración, protección y responsabilidades de los individuos, es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la cual ha sido, durante más de medio siglo, el principal referente como fuente de derechos, y que permite obtener concepciones universales de convivencia y relación social, “(...) se expresaron claramente los derechos y las libertades a los que todo ser humano puede aspirar de manera inalienable y en condiciones de igualdad”.

Como principio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se hace mención al primer artículo, “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”, siendo imprescindible entonces construir una comunidad que se base en valores y concepciones que promuevan el respeto a la diversidad de opinión y acción; sensibilizando sobre la diversidad y participación de todos y todas, potenciando y accionando bajo un paradigma inclusivo.

Dentro de esta compleja dinámica, Echeita, Simón, López y Urbina (2013) hacen referencia a la necesidad de “Aprender a reconocer, valorar y convivir con la diversidad

humana” (p. 03), desafío constante frente a la individualidad presente en el contexto social actual, que converge en la exclusión como respuesta a dichas diferencias. Estas concepciones y valores provienen de los sentimientos de superioridad, escasa valoración de las diferencias y de la diversidad de los individuos.

Concepciones opuestas a las declaradas en los Derechos Universales, y que Echeita et al. (2013), afirman que se debe a que:

(...) Vivimos en un mundo mayoritariamente dominado por valores y concepciones encarnadas en algunos seres humanos que se consideran superior a otros (sea desde un afectivo sexual, o por otras condiciones sociales o personales), configurando un “nosotros” que tiende a considerar sus derechos y necesidades como superiores más importantes o prioritarias y, por ello, a excluir, a considerar y a tratar como seres inferiores, deficiente, incultos, incapaces, discapacitados o especiales a “los otros”, esto es, a los que no son como el grupo dominante, siendo los derechos y las necesidades de éstos secundarios, inoperantes o invisibles. (p. 03)

Para poder aprender a convivir desde la diversidad en sociedad, se presenta “la escuela”, entendida como medio para fomentar una educación basada en dichas concepciones, desde la interacción de valores, saberes, conocimientos y experiencias. Es por ello, como lo plantea Echeita (2008), “Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia los cambios más globales y sistemáticos. Que tu aula y tu centro sea un microcosmos de ese otro mundo posible que algunos deseamos” (p. 12). Considerando la educación desde un paradigma inclusivo y relevante para los derechos (ONU, 1948; UNICEF, 1989; Booth y Ainscow, 2011; Unesco, 2008; Echeita y Ainscow, 2012).

Actualmente, la educación inclusiva ha estado en la contingencia nacional e internacional, como fuente de respuesta a la exclusión y segregación de niños y niñas, desde las diferencias que se puedan dar en el ámbito económico, cultural, étnico, género, capacidad,

orientación afectivo sexual, territorial, entre otros. Para afrontar esta exclusión social e individual, es que se han propiciado temas abiertos sobre Educación Inclusiva, promoviendo materiales de apoyo para responsables de Políticas Educativas desde Orientaciones para la Inclusión (citado en UNESCO, 2008). Se proponen lineamientos para entender y promover la educación inclusiva, la cual “puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p.08). De esta manera, se proponen instancias de trabajo para poder brindar una educación y formación desde las necesidades de apoyo a los aprendizajes, haciendo frente a la rigidez y al encasillamiento del sistema educativo. Esta transformación del sistema, vincula no sólo el área educativa, sino también otros entornos y comunidades, proyectando una educación desde valores y concepciones que promueven la participación de todos y todas, ya que “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, et al., 2008).

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

Las investigaciones y colaboraciones entre países, han contribuido a contrarrestar las diferencias educativas y desigualdades que se presentan en los diferentes contextos geográficos (UNICEF, 1989; UNESCO, 2008; Booth y Ainscow, 2011). Pese a ello, en

Chile, las políticas educativas basadas en la calidad e igualdad de oportunidades, no se han podido desarrollar del todo, ya que existen diversos factores que han retrasado las mejoras educativas para una educación igualitaria, sostenible, respetuosa, fundamentada en la inclusión, como respuesta a la gran diversidad que se presenta en la(s) comunidad(es).

Existen dos condicionantes que tensionan los procesos de inclusión social. Primero, la segregación escolar en Chile atenta contra los intentos de inclusión social de las escuelas públicas, pues a las barreras propias del copago, se suman la segregación territorial y la inexistencia de políticas de transporte escolar público que faciliten la movilidad de los estudiantes. En segundo lugar, las políticas de estandarización de resultados tensionan la relación entre logros académicos y formación integral atendiendo a las diversidades de los sujetos. En la medida que el pilar del sistema de aseguramiento de la calidad está sujeto a un sistema de medición de estándares, los esfuerzos por realizar adaptaciones curriculares o diversificar el tipo de logro escolares de los estudiantes, la diversidad es evaluada como un problema, más que como una oportunidad de formación (Rojas y Armijo, 2016).

Es debido a esto, que la presente investigación se basará en el documento proporcionado por Booth y Ainscow (2011), *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, en adelante INDEX, una investigación de centros educativos, basados en contexto europeo, que sirve como guía para la educación inclusiva. Según Booth, Simon, Sandoval y Echeita (2015) el INDEX es “(...) un medio para promover la reflexión conjunta y la colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa en su sentido más amplio” (p.07) y además este presenta un “(...) marco de valores que fundamenta la propia concepción de educación inclusiva” (Booth, et.al, 2015, p.11). De esta manera el INDEX no solo ayuda a que los centros mejoren en conjunto, sino que también establece valores base para la

construcción de una sociedad inclusiva y participativa, contribuyendo a un cambio de paradigma desde la comunidad educativa.

1.2. Problematización

La educación incide directamente en la calidad de vida de las personas que conviven y son partícipes en sociedad, debido a que forma, educa y potencia a las y los futuros ciudadanos activos de un territorio. Esta educación, varía según el sostenedor y los objetivos que tiene la administración de la comunidad educativa tanto para el estudiantado como para los profesionales que en ella se desempeñan, y se articulan junto con las políticas educativas del Estado. Aún así, los centros deben generar valores universales que protejan, potencien y prioricen las necesidades de niños y niñas como actores primordiales de este proceso. El derecho a la educación, parte de los Derechos Humanos, promueve la inclusión, ya que es considerada “(...) un proceso destinado a abordar y atender la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y partir del entorno educativo” (UNESCO, 2008, p.07). De esta definición, la cual revela una necesidad social de promover espacios de aprendizajes, colaboración y participación, en las que se puedan compartir y desarrollar experiencias en y para la diversidad de todos y todas sus participantes, es que nace la problemática sobre la inclusión educativa, ya que pese a encontrarse en las políticas públicas y nacionales, con enfoques en el respeto a la diversidad, equidad, participación y colaboración, no logra ser promovida, originada ni accionada en todas las comunidades educativas. Este paradigma recae tanto en la comunidad en la que se establecen relaciones sociales, como también en la formación del profesorado, ya que “(...) desafía a la formación de profesores a asumir con responsabilidad social el desarrollo de

saberes pedagógicos (Tezanos, 1983, 2007) para garantizar el derecho a la educación de todos los niños” (Julio-Maturana et.al., 2016, p. 72).

En la siguiente investigación se indaga sobre la educación inclusiva, como potencialidad para el estudio de la investigación y el aprendizaje personal de dicha experiencia. En base a esto, surge la necesidad de identificar a los y las docentes que son reconocidos en su contexto social-cultural por propiciar y accionar prácticas educativas inclusivas en la educación regular, debido a que su papel es determinante en la promoción de un cambio de paradigma que tiene como valor fundamental la enseñanza, el aprendizaje y la proyección de los principios de una educación inclusiva.

Como hace referencia Sanhueza, Granada y Bravo (2012): “(...) el área del desarrollo profesional docente es uno de los campos de investigación más relevantes para conseguir incrementar la equidad y la calidad de la educación” (p.7), ya que se vinculan directamente con los niños y niñas, dentro de un espacio educativo determinado. Esta relación pedagógica, es definida por Tezanos (citado en Julio-Maturana et.al, 2016): “(...) como el proceso de mediación para la formación de personas y el desarrollo de todas sus potenciales tanto cognitivas como sociales” (p.72). En dichas relaciones interactúan experiencias, conocimientos, emociones, etc.

1.2.1. Problema de investigación.

Al ser la educación un tema y una política de bien público (Declaración de Incheón, 2015) y que por lo tanto, su incumplimiento corresponde a una violación a los Derechos Humanos Universales, dentro de este marco, la presente investigación busca dar respuesta a una problemática en concreto que se ha evidenciado en las prácticas del ejercicio docente durante la formación universitaria: La inclusión no se origina en todas las aulas de nuestro país, pese a encontrarse expuesta en las políticas públicas nacionales e internacionales.

El problema tiene implicancia directa con el desarrollo de una sociedad más justa, vinculada con valores que promuevan: la participación y colaboración entre individuos; responsabilidad social y ambiental, desde el desarrollo de la sostenibilidad; respeto y valoración de la diversidad como prácticas carentes de violencia e igualdad.

Así, lo rescatado en la presente investigación puede entregar información que permita conocer la situación actual de los y las docentes y los valores que fundamentan su acción en comunidades educativas, profundizando en el profesorado que desarrolle acciones inclusivas conectadas con las necesidades de todos los y las participantes, tanto de la comunidad interna como externa. De este modo, se pueden comprender y analizar los principios que inciden en su actuar, permitiendo así determinar la procedencia de aquellos valores con los que contribuye a formar una sociedad más inclusiva y respetuosa desde la diversidad.

Las acciones inclusivas en centros educativos son promovidas por todos y todas, pero cada uno de estos actores tienen distinta incidencia. Para la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas críticos, activos y conscientes, es necesario de que se generen acciones concretas para la participación y vinculación directa de los niños y niñas, ya que “En muchas escuelas no hay apenas oportunidades para que los alumnos puedan hacerse oír, y si existen, sus apenas tienen un impacto en el centro porque no son compartidas con el resto de profesores y personal del centro” (Sandoval, 2011, p.118). Desde ahí la necesidad de conocer cuáles acciones o qué hacen estos docentes que son considerados inclusivos, ya que pese a que las políticas educativas nacionales e internacionales plantean abiertamente la necesidad de integrar una educación de calidad, en la praxis está muy alejada de ser un objetivo principal en los centros.

Por lo tanto, el docente debe aportar individualmente con dichas características para fomentar acciones concretas y vinculantes con la comunidad. Esta situación conduce a

preguntarse ¿Qué es lo que caracteriza a los y las docentes que son percibidos como un aporte valórico diferenciado en temas de inclusión?

Tal como se mencionó con anterioridad, el tomar acciones concretas como aumentar las matrículas dentro de establecimientos de educación regular, son medidas que en cierto modo ayudan a que la educación no se encuentre al alcance de algunos pocos, mas se deben tomar decisiones que vayan más allá de lo accesible que puede llegar a ser una comunidad educativa. Es por esto que la problemática guarda estrecha relación con la formación docente, proceso durante el cual se espera que los estudiantes de pedagogía adquieran todas las competencias necesarias para salir al mundo de la educación y enfrentar todos los desafíos que este pueda plantear a lo largo del desarrollo profesional docente. No obstante, existe una latente preocupación por cómo el profesorado ha ido enfrentando el tema de la diversidad y la inclusión dentro del aula.

En este sentido, la necesidad de esta investigación se encuentra relacionada con el poder dar una descripción del accionar del profesorado, conocer sus concepciones en cuanto a inclusión y que generen un determinado actuar docente, así como también el posible déficit en cuanto a la atención de la diversidad y la práctica eficaz de una educación inclusiva que pueda observarse.

Aguado, T. (dir.) y otros (2007): “señalan que un alto porcentaje de docentes atribuyen tanto el éxito como el fracaso escolar a las propias capacidades del alumnado y a su situación familiar; es decir, en general manifiestan poca confianza de su propio influencia sobre los logros de sus estudiantes” (citado en Aguado, Gil y Mata, 2008, p.276). Es por esta razón que se cree estrictamente necesario generar un aporte, no tan solo al futuro desarrollo profesional docente, sino que también a las futuras generaciones de profesionales que se enfrentarán a todos los desafíos que conlleva ser partícipes del sistema educativo de nuestro país, con el fin de generar consciencia de la importancia de la labor docente y lo necesario

que se vuelve el atender a la formación inicial y permanente del profesorado si se busca llegar a generar una educación más respetuosa, armoniosa y por sobre todo inclusiva.

1.2.2. Pregunta de investigación.

Considerando la problemática expuesta, la pregunta central que dirige la investigación es la siguiente: ¿Qué hacen docentes de comunidades educativas regulares de la región de Valparaíso en educación básica que les permite ser percibidos como profesores que propician una práctica inclusiva? ¿Cómo los percibe la comunidad? ¿Cómo se perciben ellos?

1.3. Objetivos

El siguiente objetivo general y sus específicos se han propuesto como ejes coordinadores de la investigación.

1.3.1. Objetivo General.

Caracterizar prácticas pedagógicas de docentes que se desempeñan en educación básica, que son concebidas por los miembros de su comunidad como inclusivas en escuelas de educación regular de la región de Valparaíso.

1.3.2. Objetivos específicos.

1. Identificar docentes de escuelas regulares que sean concebidos/as como promotores de prácticas educativas inclusivas.
2. Describir y analizar las acciones educativas inclusivas que realizan estos/as docentes, a partir de las concepciones de apoderados/as, estudiantes y colegas.
3. Conocer y observar las acciones educativas inclusivas de estos y estas docentes en su espacio pedagógico.

4. Conocer las percepciones y acciones que estos docentes poseen en su comunidad educativa.

1.4. Supuestos de investigación.

El encuentro y desarrollo de la comunidad educativa la realizan todos los participantes, en ayuda de la comunidad del entorno escolar. En esta confluencia existe una gran diversidad de culturas, pensamientos, habilidades, identidades, entre otros elementos que poseen los seres humanos y que son innatas en su desarrollo social, y ante esta gran diversidad, se vuelve complejo poder contribuir a una educación para y desde la diversidad.

“Por lo general, existe de manera bastante generalizada una imagen problemática y conflictiva de la diversidad cultural, referida especialmente hacia el “diferente”. Cuando se tratan estos temas, a menudo se vinculan a situaciones con connotaciones negativas, y acaban generando una imagen negativa de lo que es el contacto intercultural” (Gómez, 2012, p.129).

Por lo mismo se necesita de un/a docente que propicie espacios de encuentros, respeto e inclusión frente a las necesidades de todos sus alumnos/as. “La escuela ha de ser un lugar de encuentro entre alumnos de orígenes sociales, familiares y culturales diversos; espacio compartido de socialización, en el que se conozca a los otros y se aprenda de ellos; institución necesaria para la construcción de valores de respeto, tolerancia y solidaridad” (Machesi, 2006, p.63).

Para fomentar una educación respetuosa dentro del aula se debían dar los espacios pertinentes para la comunicación y colaboración de todos los actores que allí conviven, es decir, que las oportunidades de expresarse en base a sus creencias y costumbres sean respetadas, sin que se interponga ni domine una sobre otras. En otras palabras, respetar a los y las estudiantes desde la diversidad fomentando prácticas inclusivas en el diario vivir, con y para sus pares.

“(…) las decisiones morales, y también las decisiones de evaluación, implican conocimiento y aplicación de las normas, pero también sensibilidad y comprensión de las necesidades de los otros en sus particulares circunstancias. Por ello, la educación y la evaluación ponen en juego los valores de los maestros y reflejan su forma de ser y de vivir. En ello se encuentra la grandeza y el riesgo de la actividad docente” (Machesi, 2006, p. 69).

“La acción educativa cambia a los seres humanos,
y son ellos los que pueden cambiar el mundo.

Por eso ella es tan importante.

De hecho, formulada en un sentido negativo,
la afirmación anterior posee plena validez:
si la educación no cambia a los seres humanos,
ellos no cambiarán el mundo en que viven”

(Gentili, 2011)

2. Capítulo 2: Antecedentes empíricos y teóricos

Dado que el enfoque central de este análisis está puesto en las prácticas educativas inclusivas de los y las docentes que se desempeñan en educación básica en distintos establecimientos educativos regulares de la Región de Valparaíso, es necesario plantear parámetros que sirvan de eje conceptual y contextual para determinar y guiar la comprensión de la investigación. Los siguientes conceptos que aquí se exponen son el resultado de investigaciones que permitieron expandir el espectro del significado de inclusión y cómo ha logrado avanzar hasta la elaboración de políticas y leyes que inciden tanto en el ámbito educativo como el acontecer cotidiano de las personas y que se fundamentan en valores como el respeto por la diversidad, participación, igualdad, comunidad y sostenibilidad dentro del aula, entre otros.

Es por esto que en este capítulo se dan a conocer los antecedentes y legislaciones mundiales en torno a la inclusión para contextualizar cuáles son las principales y futuras acciones que se están llevando a cabo por organizaciones gubernamentales como la OEI, la UNICEF y UNESCO. Así mismo, se expone la importancia que reviste para la investigación la Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los

centros escolares (2011), por el marco de valores que la sostiene y por el contexto diverso que plantea para la promoción de la inclusión. Se expone además el Estado del Arte en relación al concepto de inclusión que se ha conformado a partir de distintas investigaciones en torno a la temática y, para contextualizar, la visión que presenta el Marco Educativo actual chileno.

2.1. Inclusión: Antecedentes y legislaciones

“ Reafirmamos que la educación es un bien público,
un derecho humano fundamental
y la base para garantizar
la realización de otros derechos”
(Incheon, 2015).

Cuando se habla de exclusión, surgen en la memoria palabras sinónimas tales como apartamiento, restricción, rechazo, exclusión o discriminación. Según la Real Academia Española (2018) la acción de excluir es “Descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo”. Entonces, cuando se observa que aún existen en latinoamérica tasas de analfabetismo, trabajo infantil, discriminación, violencia, racismo, homofobia, desigualdad social asociando incluso el calentamiento global, entre otras situaciones, se está hablando de un modelo de exclusión.

Pablo Gentili (2011) asegura que la exclusión educativa:

“(…) se consolida y amplía en la medida en que alienta un sistema escolar excluyente, caracterizado por la baja calidad educativa, las dificultades de acceso al conocimiento, las pésimas condiciones de ejercicio del trabajo pedagógico, y también, desde luego, la precaria formación de sus docentes” (p. 14).

Ante este panorama, diversos organismos gubernamentales mundiales en los que Chile ha decidido formar parte, han establecido de manera paralela legislaciones y planes de acción que buscan disminuir y eliminar cualquier indicio de exclusión educativa. Se rescatan, a fines de presentar un piso común de lo que se entiende a nivel mundial por inclusión, tres de estos espacios; La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura, en adelante OEI, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Estos organismos han conformado acuerdos como el Acuerdo de Mascate, en la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (2014) y la Declaración de Incheón (2015), instancias en las cuales a partir del debate de los países conformantes, se han establecido acciones que están en pos de generar una sociedad más inclusiva, con vías de desarrollo sostenible y que no propicien o tengan espacios para la exclusión escolar.

La OEI, por ejemplo, conformada por 23 países, entre ellos Chile desde 1991, tiene como objetivo general el “Contribuir a fortalecer el conocimiento, comprensión mutua, integración, solidaridad y la paz entre los pueblos Iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura” (Bello, 2003, p. 55). Y, para llevar a cabo este accionar, los países participantes han establecido como meta próxima (2021) “Mejorar la calidad y equidad de la educación para contribuir al desarrollo económico y social de los países, favorecer la construcción de sociedades más justas y democráticas, la defensa de los derechos humanos y la inclusión social” (p. 16).

La UNICEF, organismo en el que Chile forma parte desde 1950, tiene como propósito principal el promover la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva que plantea que “(...) una ciudadanía informada sobre los derechos de la infancia podrá generar los cambios que se requieren para garantizar el respeto pleno de estos derechos” (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 2018).

Por su parte la UNESCO, organismo en el que Chile participa desde 1953, tiene objetivos fundamentales similares en también proponen el desarrollo de una “Cultura de la Paz” y el “Desarrollo Sostenible” de todos los países que la conforman, dando énfasis en el acceso a una educación sostenible que permita adquirir herramientas, habilidades y conocimientos para comprender diversos factores e incidencias climáticas, atender a la diversidad, cuidado del medio ambiente, etc. Así una de las principales funciones de este organismo en términos educativos es que este lidera es la Agenda 2030, en la que cual se proponen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el cual se define como “(...) el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades” (ONU, 2018).

En ese sentido, la Declaración de Incheón (2015) y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015), determinan distintos compromisos para el desarrollo de una educación inclusiva, aludiendo a diversos temas que van desde la igualdad de género, la erradicación de la pobreza, mejoras en el bien de la población, entre otros temas relacionados con la creación de comunidades y desarrollo sostenibles. A modo resumen, se expone la siguiente infografía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible que se proponen.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE



Figura 1 Objetivos de Desarrollo Sostenible. UNESCO (2016)

Considerando lo anterior, con estas declaraciones de principios se desglosa que la inclusión surge como la necesidad de revertir en primer lugar la exclusión en cualquiera de sus aristas y rechaza la conducta, situación o elemento que provenga de las diferencias de los individuos que se relacionan y conviven en sociedad. Así, “Esta representación del concepto de inclusión regula no sólo las prácticas educativas (enseñanza, metodología, currículum, entre otras) sino las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades” (Infante, 2010, p. 288).

Es preciso mencionar que las tres organizaciones nombradas con anterioridad (OEI, UNESCO y UNICEF), han replanteado el accionar en sus legislaciones educativas a partir de un concepto relativamente nuevo en el ámbito de la educación, la sustentabilidad. Este concepto involucra, además de plantear el o los constantes cambios que experimenta la tierra por condiciones de la naturaleza y el propio actuar del tiempo y la evolución, que “Un

objetivo fundamental de la educación es preparar a los estudiantes y a los jóvenes para modos de vida sostenibles, dentro de comunidades y entornos sostenibles de manera local y global” (Booth y Ainscow, 2011, p. 24). La sostenibilidad surge a partir de los cambios que ha experimentado el planeta tierra producto de las acciones humanas. Así, entre las metas u Objetivos de Desarrollo del Milenio propuestos para desarrollar antes del 2015 está el “Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente” (UNESCO, 2008. p. 17), que se consolida con el Acuerdo de Mascate (2014), en la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (EPT), que sirvió de fundamento para las metas de educación propuestas por el Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible anteriormente nombrados.

Transcurrido el tiempo y luego del análisis de la factibilidad de las medidas empleadas, en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, realizado en la República de Corea del 19 al 22 de mayo de 2015, se establecen las nuevas metas para el 2030 y se plantea, con foco en el Objetivo de Desarrollo sostenible 4 el “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2018).

Entonces, si se plantea que “El progreso científico y tecnológico es un factor imprescindible para el desarrollo económico y social, y la educación científica de las nuevas generaciones es una condición necesaria para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable” (Organización Estados Iberoamericanos, 2018), si hablamos de inclusión en términos educativos estamos adoptando también un espacio para reflexionar sobre cómo incidimos como seres humano/as sobre el planeta tierra y, por lo tanto, hablamos del rechazo que se hace ante cualquier acción que afecte negativamente al medioambiente. Según la UNESCO, “Esta nueva forma de pensar el desarrollo sostenible fortifica los principios fundacionales de la Organización. En un mundo globalizado, los intercambios y el mestizaje

deben de ser oportunidades para construir la paz en la mente de las mujeres y los hombres” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018).

De esta manera, las acciones y legislaciones que comparten países que se han unido en las organizaciones anteriormente ya nombradas, basan sus acciones en valores que buscan compartir en un contexto diverso de una población mundial de aproximadamente 7.500 millones de personas (UNFPA, 2017).

2.2. Estado del arte

En la literatura, existe una amplia gama de concepciones acerca de la inclusión y la necesidad de desarrollar e introducir este paradigma en diversas organizaciones e instituciones. Actualmente, aún conviven una diversidad de enfoques, miradas o perspectivas que logran complementarse, pero que en algunos casos forman parte de una barrera para poder avanzar hacia políticas educativas inclusivas.

Para desarrollar la presente investigación, es necesario delimitar el concepto de inclusión que, según lo observado a partir de la documentación de las organizaciones gubernamentales nombradas, es posible de entenderla como la acción de cada individuo que convive en sociedad y que permite la participación de todos y todas, sin distinguir y segregar de acuerdo a las diferencias individuales y colectivas y que busca formas de potenciar y colaborar de manera sustentable la comunidad en su contexto geográfico desde el rol social.

Las investigaciones asociadas a la inclusión se originan en Europa en el siglo XX, como forma de revertir y contrarrestar la discriminación, abordando la aceptación de diversidad de pensamiento, opiniones y culturas. La exclusión es una realidad presente tanto en países desarrollados como en vía de desarrollo y se dimensiona, como se mencionó anteriormente, desde diversas aristas: género, etnia, cultura, religión, entre otros. Esta situación de disgregar se relaciona directamente con las y los individuos que coexisten en

contextos particulares, ya que en cualquier espacio en el que se mantenga este accionar, se generan consecuencias que aportan y aumentan las desigualdades, la segmentación espacial y geográfica, la igualdad de oportunidades y fragmentación cultural y educativa de la población. Por lo tanto, plantear una Educación Inclusiva no es una de las maneras de paliar estos índices de exclusión presentes, es la solución definitiva, pues el concepto de inclusión según Infante (2010) alude al vínculo que se establece entre aquellos/as que no han tenido la oportunidad de estar en espacios educativos, con aquellos/as otros/ que sí dentro de un espacio que se construye social y culturalmente.

Desde ahí que el concepto de Educación Inclusiva surja a partir de “(...) una concepción humanista de la educación y del desarrollo basado en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas” (Foro Mundial sobre la Educación, 2015). De esta manera, el Estado ha buscado incluir e incidir en políticas públicas que sustenten una mayor participación e igualdad en los derechos y deberes de los ciudadanos e individuos que participan de un territorio determinado, integrando y favoreciendo la colaboración, comunicación y libertad de acción. Así, cuando al accionar educativo se le agrega la cualidad de ser inclusivo, se apela a la necesidad de establecer una educación de calidad. Aquí el primer desafío, el de no contraponer inclusión versus el concepto de calidad. No es posible hablar de educación de calidad si esta no es de carácter inclusivo, ya que así no fuera, automáticamente se estaría dentro del espectro sutil de la exclusión, como lo que ocurre con las Escuelas Especiales, la baja calidad educativa de centros educativos ubicados en las periferias, los altos pagos de colegiaturas que prometen educación de calidad, etc.

Booth y Ainscow (2000) proponen una guía para los centros educativos, como apoyo en los procesos de integración de todos los niños, niñas y adolescentes, de manera que

puedan desarrollar una educación inclusiva requerida para la convivencia y colaboración comunitaria.

La inclusión, según Booth y Ainscow en la Guía para la educación inclusiva (2015) “(...) trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra” (p. 13). Por lo mismo, esta Guía para la educación inclusiva proporciona un conjunto de materiales de apoyo a los centros educativos en los procesos de supervisión de las prácticas, promueve prácticas de colaboración, alianzas y orientación con el fin de desarrollar centros inclusivos que promuevan “(...) procesos de autorreflexión y mejora de una forma colaborativa, a partir de unos principios compartidos, en los que participen todos los miembros del centro educativo y de la comunidad” (Booth et. al, 2015, p.3).

En Chile, el estado o situación del tema de la inclusión educativa se ha ido desarrollando en conjunto con los organismos nacionales e internacionales durante las últimas décadas, velando por la integridad de los niños, niñas y adolescentes dentro del sistema educativo. Como propuesta urgente frente a tratados internacionales sobre la discriminación, de manera internacional se ha trabajado con el Artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña, relacionado al Derecho a la educación y su cumplimiento bajo los parámetros culturales de cada país, además de la colaboración internacional de los Estados partes de la convención para facilitar el acceso al conocimiento; el Artículo 5 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial en el que se declara el compromiso de los Estados partes a “(...) prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico” (Naciones unidas, 2018); el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas

con Discapacidad en el que los “Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Naciones Unidas, 2018), y los Artículos 14 y 21 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas relacionados con el Derecho de los Pueblos Indígenas a “establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en su idioma” (Naciones Unidas, 2006, p. 7) y el acceso a servicios sociales y el respeto cultural respecto al uso de sus “propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud” (Naciones Unidas, 2006, p. 10). Estos acuerdos internacionales y nacionales establecen decretos judiciales como formas de contribuir y resguardar una sociedad educativa inclusiva desde las políticas públicas, por lo tanto, repercuten de manera directa en las concepciones personales y el modo social de relacionarse en un espacio social general y, específicamente, en el ámbito educativo.

Respecto a lo anterior, López, Echeita y Martín (2015), realizan una investigación sobre las concepciones de docentes, las cuales indican que las concepciones tienen directa relación con la especialidad que desempeñan “(...) es posible afirmar que, en una proporción significativamente mayor que el resto de los colectivos, los profesores se decantan por concepciones segregadoras, mientras que los futuros orientadores y orientadoras en ejercicio por concepciones inclusivas” (p.494). Pero que recalcan además que estas diferencias entre concepciones “(...) no sólo dependen de la formación disciplinar, sino también de la cultura del centro al que pertenece” (López et al., 2015, p.494), como hace mención Booth y Ainscow (2011), al vincular la comunidad directamente con las prácticas inclusivas.

En la investigación de Albornoz, Silva y López (2016), se propone incorporar a la literatura los significados sobre aprendizaje y participación de niños y niñas, como eje central de los procesos de inclusión educativa en escuelas públicas de Chile. Dicha investigación también propone el “Conocer la perspectiva que los niños tienen de los procesos educativos,

permitiría tener una visión práctica de qué aspectos cambiar y perfeccionar en la implementación de estrategias que promuevan la inclusión”, vale decir, la reflexión en torno a las experiencias de los niños y niñas en los centros educativos, como eje de propuesta y cambio. Así, la participación es un eje trascendental y transformador para la conformación de escuelas inclusivas, pero que se sigue viendo de manera parcelada. En dicha investigación, los significados se organizaron en torno a las categorías centrales de análisis, que derivan de la participación con los pares, profesores, pero no desde la colaboración y participación activa con toda y para la comunidad. Aún así, se construyen fuentes importantes sobre lo que entienden los niños y niñas como una educación de calidad, “Recapitulando, los estudiantes se sienten parte de la escuela en la medida que los profesores y compañeros los tratan con respeto, sienten apoyo y amistad con otros miembros de la comunidad escolar y perciben un clima en que puedan compartir, jugar y ser felices” (Albornoz, Silva y López, 2016).

Con respecto a la inclusión educativa, se promueve una investigación que permita desarrollar y vislumbrar la equidad educativa. Desde las políticas públicas creadas en Chile, se ha ido transformando las concepciones desde la integración de los estudiantes a la inclusión en el acceso de oportunidades de los y las estudiantes, considerando esta última como forma de abrir paso a la equidad educativa. Sin embargo, los decretos que se han ido trazando para velar por dicha inclusión, siguen siendo disconformes con lo estipulado por las políticas internacionales sobre el tema y “Si bien estas políticas han sufrido transformaciones en la forma en cómo se entregan los apoyos, siguen estando centradas en diagnósticos individuales de los niños con poco énfasis en las transformaciones de la cultura escolar”, según Villa, López y Assaél (2015).

La perspectiva interactiva, referida a las dificultades de niños y niñas en el sistema escolar que promueve Ainscow (2001), permite concebir las dificultades como oportunidades, desde la diversidad del estudiantado, “La perspectiva interactiva, que se erige

como alternativa a la individual, considera que todos los alumnos pueden aprender y ser enseñados. Además, supone que todos los estudiantes, en un momento determinado, pueden tener dificultades escolares”. La participación colectiva de todos y todas en la conformación de una educación inclusiva, también es concebida en la presente investigación como fuente principal de un desarrollo hacia dichas políticas, “Si bien los profesores deben hacerse responsables de los avances de todos los estudiantes, esto no significa que sea una responsabilidad individual, sino que una labor colectiva” (Muñoz, López y Assáel, 2015). Pero como actor principal, el objetivo de la investigación fue conocer las concepciones de respuesta a la diversidad de los niños y niñas en la educación regular y especial en la Región Metropolitana.

En cuanto a lo anterior, se debe comprender que las diferencias que coexisten dentro de la sociedad son, nada más ni nada menos, que factores que enriquecen el convivir, permitiendo entender y respetar al otro. Es por esto, que dentro de la educación, estas diferencias deben ser comprendidas y atendidas desde una mirada positiva, sin dejar de lado el porqué de la existencia de la diversidad en contexto. Una Educación Inclusiva es clave a la hora de comprometerse con la atención a la Diversidad.

Entonces, si se parte de la premisa de la búsqueda de una educación que incluya a toda la diversidad de seres humanos existentes en un espacio común, determinado por su cultura, conscientes que se interrelacionan con otras, las normas de Convivencia, la Diversidad y la Interculturalidad, es que, desde el punto de vista del quehacer pedagógico, es necesario comprender que todos y todas las estudiantes tienen el derecho a ser parte de un sistema educativo que los considere a todos y todas por igual y a su vez, considere las diferencias de cada uno de sus estudiantes. Es por esto que “(...) avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o

desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación” (Echeita Sarrionandia, G; Duk Homad, C., 2008, p. 2).

2.3. Index para la Inclusión

La importancia que reviste la “Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares” (2011) o INDEX en la investigación, es de tal envergadura que se entrega una caracterización de esta, además de dar a conocer el sustento valórico que propone y su relevancia en esta investigación.

Para comenzar, se precisa la función del INDEX, que según la definición que otorgan sus autores corresponde a un “conjunto de materiales de apoyo a la autoevaluación de todos los aspectos de un centro escolar, incluyendo las actividades en el recreo y en las aulas, así como en las comunidades y en el contexto en el que se encuentra” (Booth y Ainscow, 2011, p. 13). Este conjunto de materiales de autoevaluación, además incluye una lista de valores inclusivos, los cuales aplicados en la comunidad, permitirán la realización de cambios en un centro escolar.

Dentro del proceso de conformación del INDEX, es importante mencionar que se desarrolló durante un período de tres años, con la ayuda de un equipo de profesores, padres de familia, directivos e investigadores, quienes en conjunto habían desarrollado distintas experiencias fomentando el desarrollo inclusivo de los centros escolares” (Booth y Ainscow, 2011) y fue publicado por primera vez en el año 2000. Es propio mencionar también que este material ha ido evolucionando durante los años, acción que se refleja en las ediciones venideras que han surgido.

Desde la conformación de este documento lo que se plantea en la primera versión del INDEX (Booth y Ainscow, 2000) es que:

Yola Centre, Macquarie University, New South Wales, Australia, junto con sus colegas, desarrolló en 1988 un “índice de integración” para niños individualmente considerados. En 1996, se organizó una primera reunión entre Mark Vaughan de CSIE y el Catedrático Mel Ainscow en el Centro de Necesidades Educativas, University of Manchester, para debatir sobre el modelo australiano junto con el trabajo de Luanna Meyer y colegas de Syracuse University, EE.UU. El enfoque varió de un índice para cada niño hacia un índice para cada escuela. Se formó así el Equipo del INDEX, con el resultado de una primera, segunda y finalmente tercera versión del Index for Inclusion para los centros educativos. (p.8)

A continuación se especifican los títulos de cada una de estas versiones del INDEX con sus títulos originales en inglés.

Tabla 1

Versiones del INDEX desde el año 2000

Año de publicación	Títulos en inglés y su traducción en español
2000	<p><u>Título Original:</u> Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index for inclusion .Developing learning and participation in schools (2ªed.). Manchester: CSIE.</p> <p><u>Español:</u> Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva .Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas</p>
2004-2006	<p><u>Título Original:</u> Booth, T. , Ainscow M and Kingston D. (2006) Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare.</p> <p><u>Español:</u> Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). Index para</p>

la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil. Bristol: CSIE.

2011

Título original: Booth, T. and Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Español: Booth, T. and Ainscow, M. (2011) Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.

Fuente: Elaboración propia

Dentro de las ediciones posteriores a la del 2000, se destaca la versión del año 2006 que corresponde a una versión para escuelas infantiles, tal como se indica en la Tabla 1. Posteriormente, se edita una nueva versión en el año 2011, y a pesar de que existan pequeños ajustes en cuanto a terminología y/o incorporación de valores que sustentan la propuesta del documento en el año 2015, sigue siendo la edición más reciente y en la que se basa la presente investigación por su vigencia y pertinencia con los ideales y convicciones de las investigadoras. Por lo mismo, todas aquellas aseveraciones que provengan de esta guía corresponden a las ediciones de los años 2011 y de la 3a edición revisada del Index for Inclusion (2015).

2.3.1. Importancia para la investigación

A continuación, se da a conocer algunos de los aspectos más importantes del INDEX y que han constituido un aporte al quehacer, para determinar así su implicancia en la investigación.

“El cambio en los centros escolares se transforma en una mejora inclusiva real cuando este está basado en valores inclusivos” (Booth y Ainscow, 2011, p. 15). Estos valores inclusivos mencionados durante todo el texto son parte fundamental para el cambio si se

quiere llegar a ser una comunidad inclusiva. Los autores Booth y Ainscow (2011) mencionan que “una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla como el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción” (p.25). Desde ahí la importancia del renombre de estos como parte fundamental de la investigación y entender que es necesario que estén arraigados en quienes van a enseñarlos y no sean parte solamente del discurso de quienes educan. También cabe señalar que los valores son “guías fundamentales y promueven la acción; nos impulsan hacia adelante, y nos dan un sentido de dirección, definiendo un destino” (Booth y Ainscow, 2011 p. 25), entonces, “Cuando explicitamos y desarrollamos un marco de valores establecemos cómo queremos vivir y educarnos, ahora y en el futuro” (Booth y Ainscow , 2011, p.25), pues son los valores los que dan dirección y encauzan las acciones que queremos realizar. Bajo el alero de estos valores inclusivos es posible la promoción de un marco educativo con las mismas características y así llegar a la meta de generar educación inclusiva dentro de los centros escolares.

Los valores inclusivos que se presentan en el texto son los siguientes: igualdad, respeto a la diversidad, alegría, derechos, no violencia, amor, participación, confianza, esperanza/optimismo, comunidad, compasión, belleza, sostenibilidad y honestidad. Los autores mencionan que “(...) todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, pero cinco de ellos –igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, y sostenibilidad– pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas” (Booth y Ainscow , 2011, p. 25). Estos cinco valores son propuestos por los autores como estructuras, tal como se puede observar en la Tabla 2, desde ahí la acción de hacerlos parte y la base de esta investigación, pues se proponen como un piso mínimo, un *piso inclusivo* necesario para la generación de comunidades inclusivas.

Tabla 2

Valores inclusivos

Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad	Respeto a la diversidad	Alegría
Derechos	No violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza-Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
Valor		

Fuente: Adaptado de Booth, T. y Ainscow. M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* (3ª ed.). Bristol: CSIE.

Los autores indican que el INDEX también proporciona tres conceptos o ideas clave que permiten dar forma y dirigir el conocimiento compartido que poseen los estudiantes, vinculados a un centro escolar con respecto a lo que se necesita para mejorar su centro (Ainscow y Booth, 2011, p. 44). Estos tres conceptos pueden ser observados en la Tabla 3, junto con una caracterización.

Tabla 3

Conceptos clave que pueden ayudar a dar forma y dirigir el conocimiento.

Barreras al aprendizaje y la participación	Cuando los estudiantes encuentran “barreras” se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los
--	---

estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales. (Booth y Ainscow, 2011, p.44)

Recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

Cuando los valores se presentan de forma clara y son compartidos por la comunidad escolar, entonces se convierten en un enorme recurso para el centro escolar. (...) El diseño conjunto de las principales intervenciones en un centro, involucrando a los distintos proyectos y programas existentes dentro de un enfoque singular para la mejora, se convierte en un recurso por cuanto genera una mayor claridad de propósito y mejor coherencia entre las acciones. (...) La idea de que la diversidad puede ser un recurso para el aprendizaje impregna todos los indicadores de colaboración entre estudiantes y adultos (Booth y Ainscow, 2011, p.47).

Apoyo a la diversidad

Los esfuerzos a fin de descubrir y reducir las barreras al aprendizaje y la participación por un lado, y movilizar recursos disponibles por otro, son ambas actividades de apoyo. (...) La mejora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje con una orientación inclusiva, son considerados actividades de apoyo, de ahí también que el apoyo implique a todo el personal, los estudiantes y sus familias. (...) También se está generando apoyo cuando los profesores planifican juntos sus lecciones teniendo en cuenta a todos los estudiantes, reconociendo sus diferentes puntos de partida, intereses, experiencia y enfoques del aprendizaje. Se genera igualmente apoyo cuando los estudiantes se ayudan unos a otros (Booth y Ainscow, 2011, p.48).

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar además, que el INDEX para la inclusión se ha organizado en tres dimensiones interconectadas, mediante las cuales se pretende dirigir la reflexión hacia los cambios que una escuela debe plantearse para mejorar y caminar hacia la educación inclusiva. Estas dimensiones se indican en la Figura 2 y además se presenta una caracterización de estas en la Tabla 4.



Figura 2 Dimensiones interconectadas planteadas para el desarrollo escolar por el INDEX

Fuente: Adaptado de Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (3ª ed.). Bristol: CSIE.

Tabla 4

Definición de dimensiones planteadas para el desarrollo escolar por el INDEX

Dimensión	Descripción
Creando culturas inclusivas	Esta dimensión está orientada hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado. Ayuda a pensar en el hecho de que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar: el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar las familias, y sobre la forma en que se transmiten estos valores a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar (Booth y Ainscow, 2015, p.50).
Estableciendo políticas inclusivas	Esta dimensión pretende asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo. Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro (Booth y Ainscow, 2015, p.50).

Desarrollando prácticas inclusivas	Esta dimensión pretende poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas y establecidas en el centro (Booth y Ainscow, 2015, p.50).
------------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Parece preciso citar nuevamente a los autores Ainscow y Booth (2011) “En resumen, el desarrollo de valores se convierte en el camino a través del cual el Index promueve la mejora escolar, mediante acciones basadas en principios y a través de una planificación cuidadosa del cambio” (p.31). Es debido a la importancia de los valores , dimensiones y conceptos que el INDEX presenta que este se vuelve un material imprescindible para la investigación.

Este documento posee relevancia tal para la investigación producto de su Marco valórico que “fundamenta la propia concepción de educación inclusiva” (Booth, Simon, Sandoval y Echeita, 2015, p. 11). Se pretende caminar entonces sobre este piso, bajo estos valores propuestos en la guía para que la educación se sustente y también lo hagan las prácticas educativas.

Ahora que ya se ha ofrecido una caracterización de diversos aspectos que conforman el INDEX, es preciso hablar específicamente de los valores que conforman un contexto diverso.

2.3.2. Valores de un contexto diverso

Cuando se plantea el término “valores de un contexto diverso”, se habla de la necesidad de establecer acciones que permitan, según señalan Comboni, Garnique y Nuñez (2000) “una transformación de la sociedad excluyente para que, en la construcción permanente de la democracia y la participación ciudadana, se de la inclusión de todos los

sectores de la sociedad, sin distinción de condición económica, sociocultural, étnica, de género o de posición política” (p. 42), por lo tanto, la configuración del mundo de valores desde las prácticas, invita a vivenciar y a configurar un sentido y horizonte de valor que los conecta con el sentido de la institución impulsando la comunidad, la democracia y la comunidad.

De esta manera y en relación con los planes gubernamentales de los organismos mundiales anteriormente nombrados que están en función de crear sociedades inclusivas, a través de acciones que involucran la participación, redes de apoyo, respeto a la diversidad, entre otras acciones y considerando el aporte y guía que entrega el INDEX (2011), se establece que existen cinco valores que sostienen o interactúan entre sí de tal modo, que elabora lo que se ha determinado para esta investigación como un posible *piso inclusivo* o piso mínimo en términos lo observable dentro de las dinámicas de relaciones inter e intra personales.

Como se especificó en la Tabla 2, el INDEX (2011) posee 15 valores de los cuales 5 forman parte de la base estructural de las acciones que promueven comunidades inclusivas. Estos valores se encuentran arraigados dentro de las concepciones de los autores del INDEX pues, esta “teoría construida por el profesor a partir de su experiencia anterior” (Gómez y Guerra, 2012. p.27), significa el plasmar el compromiso con el deseo de superar y manifestar el rechazo a valores impuestos que mantengan cualquier barrera de exclusión. Además, estos valores establecidos se interrelacionan en distintas dimensiones unos con otros y afectan, en su área de acción más amplia, en algún grado a las estructuras, las relaciones y el espíritu humano. Así, la aspiración a una educación y sociedad más justa, como también la inclusión de ciertos valores se van determinando en la acción cotidiana como resultados de los diálogos consensuados entre equipos educativos, estudiantes, familias y directivos, o sea, los miembros de la comunidad.

La reflexión que promueven estos valores suponen adoptar de manera consistente lo que los autores han denominado como *alfabetización ética*, concepto que en palabras de Booth y Ainscow (2011) se desarrolla:

“A medida que la gente reflexiona de manera conjunta sobre los valores que subyacen a sus acciones y las de los demás, y sobre aquellas que les gustaría adoptar de una forma más consistente, desarrollan lo que bien podemos llamar una *alfabetización ética* y se convierten en personas con argumentos morales” (p. 31).

Los 5 valores del piso mínimo; Igualdad, Participación, Comunidad, Respeto por la diversidad y Sostenibilidad, se fundamentan en que pueden contribuir de manera estratégica a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas. El resto de los valores se añaden para complementar un marco valórico que, como se mencionó anteriormente, está en función de establecer los parámetros de vida.

En ese sentido, cuando se habla del valor de la igualdad, se está haciendo referencia a establecernos como comunidades desde el reconocerse como seres iguales de igual valor. En condiciones de igualdad, en cualquiera de sus ámbitos, nadie es mayor, mejor o está por sobre el o la otra. “Una visión inclusiva de la igualdad no es “igualdad de oportunidades” para situaciones de desigualdad, riqueza y condiciones de vida, sino de la reducción de tales desigualdades” (Booth y Ainscow, 2011. p.26). Por lo tanto, en comunidades educativas inclusivas si hay igualdad, no hay espacios para situaciones tales como discriminación de género, etnia, social, entre otro tipo de violencias y violencias simbólicas.

En cuanto a la Participación, esta ha de entenderse como la necesidad de estar, ser y compartir el espacio con personas distintas entre sí, pero que se encuentran en igualdad de condición. Según Booth y Ainscow (2011) “Una persona participa no solo cuando está involucrada en actividades conjuntas, sino también cuando se siente implicada y aceptada” (p. 27). Y en ese sentido, los procesos de diálogo y aceptación al otro u otra son esenciales

debido a la característica comunicacional que posee este valor “La participación involucra el diálogo con otros basado en la igualdad y requiere reflexionar deliberadamente acerca de las diferencias de estatus y poder” (Booth y Ainscow, 2011. p 27). Así, aquellos que participan en sus comunidades poseen la libertad de plasmar cuándo participar y también son conscientes y se acepta la acción de no formar parte de determinadas acciones a lo largo de lo que significa la convivencia en una comunidad escolar.

“La preocupación por construir comunidad implica un reconocimiento de que vivimos en relación con los demás y que las amistades son fundamentales para nuestro bienestar” (Booth y Ainscow, 2011. p.27). Así, cuando se habla del valor de la comunidad, se hace referencia al sentido de “identidad, cuando somos aceptados y valorados por quienes somos” (Booth y Ainscow, 2011, p. 27). En comunidades inclusivas, vivir en comunidad significa trabajar colaborativamente, en contacto con otros, respetando las acciones que otros y otras plantean y tener contrapropuestas en caso de no tener consenso. Significa ser responsable en y del espacio en el que habita.

Otro de los valores de este piso inclusivo es el Respeto a la diversidad. El Index y sus autores Booth y Ainscow (2011) plantean que “Cuando los grupos y las comunidades se ven como homogéneas y cuando las diferencias entre ellos se ven como homogéneas y cuando las diferencias entre ellos no son reconocidas, el valor de la diversidad se pierde” (p.27). De esta manera, no se habla de respeto a la diversidad en el sentido de homogeneizar las masas o a las personas viéndolas como iguales, sino que a partir de las diferencias surgen grupos afines y que trabajan colaborativamente en pos de la sociedad a un nivel macro y de su comunidad propia.

El valor de la Sostenibilidad es “(...) preparar a los estudiantes y a los jóvenes para modos de vida sostenibles, dentro de comunidades y entornos sostenibles de manera local y global. El compromiso con los valores inclusivos implica un compromiso con el bienestar de

las generaciones futuras” (Booth y Ainscow, 2011 p. 28). En ese sentido, la sostenibilidad más allá de tener espacios mínimos en las que se fomente el reciclaje o la reutilización de residuos, se relaciona directamente con las acciones participativas y de respeto a la diversidad en el sentido del cuidado del entorno en el que se vive en pos de mejorar las condiciones de vida y de velar por el futuro de las generaciones que vienen por su derecho a vivir en condiciones dignas y de posibilidades de desarrollo propio.

Así, “Cada valor resume un área de acción amplia y la aspiración a una educación y una sociedad más justa” (Booth y Ainscow, 2011, p. 25) y la interconexión entre ellos propicia y potencia sociedades más inclusivas debido al sostén que proponen cuando se entrelazan pues la falta de uno deja al debe el proceso de desarrollar sociedad más inclusivas.

2.4. Marco Educativo

Considerando los antecedentes existentes en términos de políticas gubernamentales a nivel mundial, Chile debe contextualizar estos elementos y adaptarlos a la realidad cultural existente y desde ahí trazar los planes y acciones a implementar a nivel educativo. Así, en el siguiente apartado se exponen los organismos nacionales que determinan el sistema educativo del país, sus estamentos coadyuvantes y legislaciones vigentes en términos de inclusión.

2.4.1. Organismos nacionales

En términos de políticas educativas chilenas, se hace alusión a dos estamentos relevantes a la hora de observar la manera en que se desarrollan las legislaciones y planes o acciones que están en función de proporcionar apoyo a la comunidad mediante distintos estamentos destinados para cada en pro de la educación y el cumplimiento de los derechos fundamentales. El Ministerio de Educación (MINEDUC) ha elaborado distintos planes de acción mediante la creación de instituciones como la Junta Nacional de Jardines Infantiles

(JUNJI), la Junta Nacional de Auxilio y Becas (JUNAEB), Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Agencia de Asistencia Pública Educativa (ATE), ELIGE EDUCAR, EDUCACIÓN 2020, Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), Consejo de Monumentos Nacionales (CMN), entre otras, que entregan distintos tipos de apoyos a la comunidad desde el ámbito educativo. Por su parte, el Consejo Nacional de la Infancia, es un organismo que acompaña el trabajo que realiza el MINEDUC, pero desde la arista del velar que todos aquellos compromisos nacionales e internacionales establecidos para mejorar el acceso a la educación y velar por los Derechos de los niños, niñas y adolescentes, se cumplan.

La función del MINEDUC (2018) es:

“(...) fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, a través de una educación humanista democrática, de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza; estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística, y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación”.

En ese sentido, su misión expone para el desarrollo de tal objetivo:

“(...) asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior” (2018).

De esta manera, el estamento a cargo de la educación del país mediante la creación de distintas dependencias y/u organizaciones de alianzas público-privadas, como JUNAEB, JUNJI, CPEIP, CONICYT, entre otras, realizan apoyos económicos y de alimentación a las comunidades y también de perfeccionamiento docente para asegurar el acceso y mejorar la calidad de la educación.

En la Tabla 5 se expone de manera breve el aporte o tareas de cada uno de estos estamentos para contextualizar la condición del país en términos de apoyos en materia educativa.

Tabla 5

Estamentos nacionales y organizaciones de alianzas público-privadas que proporcionan apoyo a la educación en Chile

Estamento	Descripción
JUNAEB	“Administrar los recursos estatales destinados a velar por los niños, niñas y jóvenes Chilenos en condición de vulnerabilidad biopsicosocial, para que ingresen, permanezcan y tengan éxito en el Sistema Educativo” (2018).
JUNJI	“Otorgar educación parvularia pública, gratuita y de calidad, y bienestar integral a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años, priorizando en aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado tendiendo a la universalización, a través de diversos programas educativos con una perspectiva de territorialidad; desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas sujetos de derechos” (2018).
CPEI	“La coordinación con la Agencia de la Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación para asegurar que todos los aspectos consagrados en la ley cumplan con el objetivo de consolidar el rol de la profesión docente como clave para crear desarrollo humano y calidad de vida para todas y todos” (2018).
ATE	“Apoyar o asesorar a las escuelas que lo requieren (cuyo diagnóstico institucional detecte esta necesidad de apoyo) en la elaboración e implementación de sus planes de mejoramiento educativo, y/o en el fortalecimiento de las competencias docentes y directivas” (2018).

EDUCACIÓN 2020	“Asegurar una educación de calidad equitativa e inclusiva para las niñas, niños y jóvenes” (2018).
ELIGE EDUCAR	“Trabajar para acelerar los cambios necesarios en dirección al apoyo y perfeccionamiento docente, contribuyendo a la articulación de distintos actores, movilizándolo a la sociedad y posicionando en el debate público la importancia crítica que los profesores tienen a la hora de entregar posibilidades de desarrollo a todos los niños y niñas de Chile” (2018).
CONICYT	Tres macro objetivos (2018): “a) fortalecer la base científica y tecnológica del país; b) impulsar la formación de capital humano avanzado; y c) promover una cultura científica y tecnológica en la población”.

Fuente: Elaboración propia

Para velar por que el compromiso que cada uno de estos organismos señala se cumpla, el Consejo Nacional de la Infancia - Observatorio nacional de los derechos de la niñez, busca “(...) elaborar un sistema integral de recopilación, unificación, difusión de datos e indicadores cuantitativos y cualitativos de la garantía de los derechos bajo los criterios de transversalidad y desarrollo multidimensional durante las etapas del ciclo de vida en la niñez y adolescencia” (2018).

Según el documento “Política Nacional de niñez y adolescencia 2015-2025” del Consejo de la Infancia, el Estado reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, siendo identificados como titulares que gozan de “(...) derechos reconocidos en la Constitución Política de la República, en la Convención de Derechos del Niño, en los Tratados Internacionales ratificados por Chile que se encuentren vigentes y en otras leyes del país”.

Es entonces con estos estamentos que el Estado de Chile buscaría contextualizar y respetar las características culturales de sus miembros en pos de ejercer los mandatos

gubernamentales mundiales a los que se somete en términos de educación, pues gracias a ellos fiscaliza y determina los lineamientos futuros en términos de llevar a cabo acciones concretas a las distintas comunidades educativas del país.

2.4.2. Inclusión en Chile.

Previo al concepto de inclusión, en Chile existieron una serie de acciones políticas que significaron la integración de personas con algún tipo de discapacidad física o intelectual (algunos casos) a la escuela regular. Tal es el caso de la Política Nacional de Educación Especial que se encuentra regulada por decretos, documentos y leyes que establecen la promoción y el acceso a la educación de personas con algún diagnóstico físico o intelectual. Si bien, este aspecto no se relaciona con la propuesta educativa que propone la razón de esta investigación, sirve para contextualizar y asimilar el proceso paulatino y de cambio que ha tenido el concepto de inclusión en la educación chilena.

Tabla 6

Decretos, documentos y leyes para promover apoyo a la conformación de una educación inclusiva en Chile

Estamento	Descripción
Decreto 170	“Artículo 1.- El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación” (2018).
Decreto n° 83	“(…) liderar procesos de trabajo colaborativo para el desarrollo de una

gestión curricular basada en el Principio de Diseño Universal con sus equipos docentes, multiprofesionales y la familia, capaz de diversificar la respuesta educativa considerando desde su inicio (en la planificación) variedad de propuestas para abordar los objetivos de aprendizaje del currículo, variadas situaciones de aprendizaje, materiales educativos y procedimientos de evaluación; posibilitando distintas vías o caminos alternativos para la trayectoria educativa y para asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar, de acuerdo a sus necesidades y posibilidades, los objetivos esenciales y básicos de aprendizaje establecidos en el currículo escolar. (2017)

Convivencia escolar

“(…) el objetivo central de la Política de Convivencia Escolar es orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial” (2018).

LGE

“El artículo 1° de la citada ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, Fijar los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media, regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la EQUIDAD y la CALIDAD de su servicio” (2018).

Fuente: Elaboración propia

La Ley de Inclusión Escolar promulgada en el Gobierno de Michelle Bachelet (2014) tiene como objetivo principal “mejorar la calidad de la educación del sistema escolar chileno e igualar las condiciones para que todos los colegios que reciben subvención del Estado puedan entregar una educación de calidad” (p.19). Desde ahí que esta reforma educacional

regida desde 2016, regula tres principios estructurales del mercado chileno, entre los que tiene incidencia en primer lugar, en el lucro de los sostenedores privados, regulando y fiscalizando la administración escolar; elimina las barreras económicas que se veían enfrentados apoderados y estudiantes en el momento de postular, por medio de la regulación de la admisión de los y las estudiantes; y prohíbe la selección de alumnos en todos los niveles de enseñanza. Dicha ley, promueve la igualdad de los y las estudiantes en el ingreso y acceso a la enseñanza, colaborando en la disminución de la exclusión y/o discriminación, “La ley de inclusión ha sido definida como un primer paso para generar condiciones administrativas regulatorias que permitan debilitar en parte la dinámica segregadora del mercado educativo” (Rojas, 2016). De esta manera, el Estado tiene como deber velar por la inclusión por medio de la no discriminación arbitraria por parte de los establecimientos educacionales, promoviendo la inclusión e integración de los y las estudiantes según la Ley N° 20.609.

La Ley de inclusión (2015) plantea que:

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

En ese sentido, y relacionado las legislaciones nacionales con las observadas con anterioridad en los organismos gubernamentales internacionales, detallamos cuatro artículos que logran relacionar las legislaciones mundiales, el INDEX y las legislaciones nacionales.

Artículo 3°:

b) “Gratuidad. El Estado implantará progresivamente la enseñanza gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado, de conformidad a la ley.”.

f) “Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes.”

k) “Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impida el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”

l) “Sustentabilidad. El sistema incluirá y fomentará el respeto al medio ambiente natural y cultural, la buena relación y el uso racional de los recursos naturales y su sostenibilidad, como expresión concreta de la solidaridad con las actuales y futuras generaciones”

n) “Dignidad del ser humano. El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución Política de la República, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes”

De esta manera, se establece un piso común dentro de los establecimientos educativos en cuanto a las legislaciones y normativas vigentes respecto de lo que se propone a un nivel macrosocial o mundial. Gracias a esta misma situación general es que se hace posible observar las acciones del profesorado, pues permite realizar la investigación con base a un parámetro común, el sistema educativo chileno. De ahí en adelante, lo que se observe y recoja, variará en cuanto a las conformaciones propias de las comunidades, sus pensamientos y percepciones.

3. Capítulo 3: Marco metodológico

Para poder conocer qué hacen docentes de comunidad educativas regulares de la región de Valparaíso en educación básica que les permite ser percibidos como profesores que propician una práctica inclusiva, se deben considerar ciertos elementos metodológicos claves que permiten una aproximación a la meta de esta búsqueda.

En primer lugar, es necesario conocer el panorama general del contexto educativo en términos de documentación y legislaciones en las que se rige, así como también la necesidad del acceso a las concepciones de algunos de los integrantes de la comunidad; colegas, estudiantes, padres y/o apoderados, de modo que se establezca un sondeo general de cómo es percibido y de qué estatutos en términos de Programas Educativos Institucionales, les rigen. Por lo tanto, es menester realizar una investigación que contemple las experiencias del entrevistado en su contexto, con su contexto y desde sus procesos interpretativos.

En adelante, se exponen paradigmas, enfoques y las herramientas utilizadas para adentrarse al contexto que se estudia y la posterior configuración de significados en relación a la Inclusión dentro de algunas comunidades educativas de la región.

3.1. Paradigma y enfoque de la investigación

Para hablar de paradigmas, primero es conveniente definir su significado según lo plantean diferentes autores. Para Ritzer (1993):

Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles” (citado en Valles, 1997, p. 48).

Para Vasilachis de Gialdino (1992) los paradigmas son “los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (citado en Vasilachis de Gialdino 2006, p. 46). En ese sentido, al determinar un paradigma guía para la investigación se debe relacionar con la posibilidad de interpretar un fenómeno social como lo es la inclusión en el contexto educativo.

Según Vasilachis de Gialdino (2006) “(...) coexisten en la actualidad tres paradigmas, dos de ellos consolidados: el materialista- histórico y el positivista, y un tercero - el interpretativo” (p.47). Por lo mismo y para entender la elección realizada en cuanto a la metodología utilizada en la investigación, es menester referirse a cada uno estos paradigmas ya que, tal como menciona Kincheloe (2005), “estos distintos paradigmas definen de manera diversa lo que entienden por conocimiento y por producción de conocimiento” (citado en Vasilachis, 2006, p. 48).

Con respecto al paradigma materialista- histórico, Escudero (1987) señala que:

“Las características principales de este paradigma, cuando se aplican al campo educativo que es el que nos ocupa en este trabajo, son: asumir una visión global y dialéctica de la realidad educativa por ser ésta una práctica social que no escapa a las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas de su entorno. La investigación crítica asume una visión democrática del conocimiento, por tanto el investigador y los sujetos de investigación comparten responsabilidades” (citado en Martínez 2013 p. 8).

El paradigma recién mencionado se inclina, por una transformación de la realidad, como dice Escudero (1987) “(...) desde una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella” (citado en Martínez, 2013, p. 9). Debido al tiempo, no es el foco de la investigación ya que transformar es un proceso constante y extenso de estudios

prolongados, y esta investigación busca por ahora, ser un aporte teórico al conocimiento sobre las concepciones existentes en torno a la Inclusión.

Por otra parte, el consolidado paradigma positivista se aleja de la naturaleza de la investigación ya que se busca comprender un fenómeno de manera cuantitativa, “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales independientemente de los estados subjetivos de los individuos; aquí, el único conocimiento aceptable es el científico que obedece a ciertos principios metodológicos únicos” (Martínez, 2013, p.2). Esto último se debe a que obedece a la necesidad de aplicar rigurosidad y precisión científica matemática a las ciencias sociales, “se busca que éstas se conviertan en un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable.” ... “El conocimiento positivista busca la causa de los fenómenos y eventos del mundo social, formulando generalizaciones de los procesos observados” (Martínez, 2013, p.2).

Un tercer paradigma corresponde al paradigma interpretativo. Según Pérez (2004), este paradigma emerge como:

“(…) alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos nuevos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc. Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico” (citado en Martínez 2013, p. 4).

Ahondado en las definiciones y características los tres paradigmas nombrados, cabe decir que la investigación se realiza bajo el paradigma interpretativo debido a que este, según Vasilachis (1992) “radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el

contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (citado en Vasilachis, 2006, p. 16). Pero más allá de poder caracterizar qué hacen los docentes en las comunidades, la investigación pretende tomar la realidad tal cual se genera y es representada a la comunidad escolar en el contexto educativo. Esto se enlaza con la investigación debido a que se busca que las personas que son parte una comunidad educativa den su punto de vista acerca de un tema en específico, en este caso, un profesor que es visto por su comunidad como promotor de acciones inclusivas. En esa línea, el paradigma interpretativo se desarrolla en esa corriente, ya que “En lugar de explicar las relaciones causales por medio de “hechos objetivos” y análisis estadísticos, utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a comprender la realidad” (Ruíz, 2012. p.12).

Para Pérez Serrano (1994), una de las características de este paradigma también es: “Describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, en él que el uso de la metodología cualitativa permite hacer una rigurosa descripción contextual de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de los datos que admite el análisis descriptivo” (citado en Lorenzo, 2006, p.17).

Esto lleva a resaltar además la calidad cualitativa del enfoque que posee la presente investigación pues el objeto del enfoque cualitativo es el “desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes. (Martínez, 2013, p.5). En ese sentido, es posible decir que la investigación llevada a cabo se rige por un estudio descriptivo interpretativo, con enfoque en estudio de caso, basado en investigación cualitativa. Entonces, por análisis cualitativo se refiere, “al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico”. Así, la investigación se centra en un

enfoque que permita conocer y describir las acciones de los participantes del estudio y su pensamiento, develando así patrones de acción de los y las docentes que permitan llegar conseguir el objetivo general de la investigación. Entonces se habla de una orientación de carácter “exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo” (Cook & Reichardt, 1982, p.5).

Es importante mencionar que a partir de distintos sustentos teóricos.

La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido (Mason 1996, p.4) por la vida de las personas, por sus comportamientos, por sus interacciones (Strauss & Corbin 1990, p.17). Por la dinámica de los procesos, del cambio y del contexto social (Mason 2006, p.16, Maxwell 2004a, p.36). Por la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos (Marshall & Rossman 1999, p.7; Creswell 1998, p.15) tratando de ver esos mundos a través de tales perspectivas (Savage 2000, p.330; 2006, p.384). Por los sentidos, por los significados (Miles & Huberman 1994, p.10; Maxwell 1996, p.17; Silverman 2000, 2005), por las narrativas personales, por las historias de vida (Atkinson 2005), por los relatos, por las experiencias internas, vitales (Whittemore, Chase & Mandle 2001, p.524; Morse 2005, p.859). Por el lenguaje de los actores, por sus prácticas (Silverman 2000, p.89), por sus diferentes conocimientos, por sus distintos puntos de vista (Flick 1998, p.6). Por aquello que las personas piensan y por lo que ese pensamiento significa e implica (Morse 2002, p.875). (Citado en Vasilachis de Gialdino 2009, p. 19).

3.1.1. Estudio de caso.

En relación a lo mencionado, la investigación debe conciliar al sujeto de estudio y su contexto social y cultural, contemplando las experiencias del entrevistado, desde un escenario real y vigente en el proceso investigativo. Para ello, la estrategia de investigación que se utilizará será el estudio de caso. Respecto a este, Stake (1998) considera que: “El estudio de

casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.10). Considerando al docente desde su particularidad, integrando simultáneamente el contexto social y educativo en el cual se involucra y participa desde su labor profesional y cultural. Así, Bisquerra (2009) afirma: “El estudio de caso es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa” (p.310).

Es importante conocer los tipos de casos que existen y sus características para especificar el tipo de caso que se investiga. Los tipos de casos se definen y diferencian por la razón por la cual se estudia, según Stake (1994): “Se puede estudiar un caso por dos razones básicas: estudiar el caso en sí mismo (estudio de caso intrínseco) o para someter a prueba una teoría (estudio de caso instrumental)” (citado en Muñiz, p.3).

“Una forma del estudio de caso instrumental es el estudio de caso colectivo, en el cual se estudian varios casos para fundamentar la generalidad de un fenómeno o teoría, los casos que se seleccionan en este tipo de estudios pueden ser similares o diferentes, ya sea para entender las concordancias o las variantes entre los casos” (Muñiz, p.3). Según Bogdan y Biklen (2003): “(...) cuando los investigadores estudian dos o más sujetos, ambientes o depositarios de datos, están haciendo usualmente lo que llamamos estudio de casos múltiples” (p. 62). Es por esta razón que se ha determinado el caso de esta investigación como un caso instrumental colectivo o múltiple, ya que se estudiarán a tres profesores y parte de la comunidad en la que se desenvuelven para comprender concordancias entre estos y así dar logro a los objetivos propuestos para esta investigación.

Cabe destacar que para entender la manera en que está configurado el presente estudio, el estudio de caso “(...) puede ser algo simple o complejo, pero siempre una unidad; aunque en algunos estudios se incluyen varias unidades, cada una de ellas se aborda de forma individual” (Muñiz, p.1). Tal como se afirmó anteriormente, en este estudio se incluyen

varias unidades, en el caso de esta investigación, corresponden a tres docentes que se desempeñan en educación básica, unidades que se abordarán de manera individual y descriptiva.

Los criterios para seleccionar los casos están determinados por la viabilidad al acceso de las personas de la comunidad y las relaciones que se puedan generar por medio de la profesión en cuestión, en este caso las acciones inclusivas en su quehacer docente.

3.2. Unidad de estudio

Siendo el propósito de la investigación el conocer qué hacen docentes de comunidad educativas regulares de la región de Valparaíso en educación básica que les permite ser percibidos como profesores que propician una práctica inclusiva, se consideraron ciertos elementos claves que posibilitan una aproximación a la meta de esta búsqueda. De esta manera la acción de identificar a los y las docentes en cuestión mediante las cinco categorías extraídas y sustentadas por los valores que se presentan en el INDEX (2011).

La población de estudio en esta investigación corresponde a tres docentes, dos de estos de escuelas regulares y uno de una escuela rural de la Región de Valparaíso, ya que, como plantea Urbina (2013):

“(…) consideramos que los profesores podrían ser uno de los actores del ámbito escolar en los cuales podríamos profundizar nuestro estudio. Esto no quiere decir que pensemos que otros agentes educativos, como las familias o el equipo directivo, tengan menos importancia. Tan solo ha sido una decisión inicial, un esfuerzo por restringir en alguna medida las posibilidades para el estudio de las concepciones sobre la inclusión educativa” (p. 21).

Para fines de la investigación, estos deben ejercer como docentes en educación básica pues se busca acotar la muestra de estudio y, en un segundo plano, asociar la investigación al

campo laboral de las investigadoras en el sentido de los conocimientos que se obtendrán a partir de esta. En efecto, la muestra fue recogida de manera selectiva en función de reunir información de entes que son parte de la comunidad del establecimiento, sean apoderados/as, estudiantes y colegas de los profesores/as en cuestión. Siendo estos parte de la comunidad del establecimiento, podrán proporcionar información más profunda y relevante en la investigación, ya que son ellos quienes conforman la comunidad educativa y el círculo más cercano al sujeto de estudio en el contexto escolar. La muestra proporciona a las investigadoras información clave respecto a qué acciones o prácticas educativas inclusivas se observan en estos docentes que los hace ser reconocidos dentro, y por qué no también, fuera de su comunidad educativa. Por lo mismo, un parámetro esencial que se establece para la selección es la necesidad de permanencia en el establecimiento de al menos, 3 años.

En efecto, los y las docentes fueron seleccionados a través una investigación exploratoria previa de acuerdo a las experiencias de estudiantes y actores vinculantes con comunidades de educación básica de la región de Valparaíso. En dicho proceso, se delimita el espacio a las comunas de Quintero y Quillota debido a los factores anteriormente mencionados y la información entregada por las comunidades educativas entrevistadas.

3.3. Técnicas de recogida de información

Dentro de la presente investigación que sigue el enfoque cualitativo y se rige bajo el paradigma interpretativo, las técnicas de recogida de información que fueron utilizadas son variadas. Entre estas encontramos entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y la observación. De esta manera, los métodos han surgido a partir del problema que se busca comprender en esta investigación, técnicas que se detallan a continuación según el planteamiento de diversos autores.

3.3.1. Entrevista semi estructurada.

Para entender la elección de esta técnica es preciso determinar que es una entrevista. Según Álvarez- Gayou (2003) “Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p.109). En el desarrollo de la investigación se realizaron entrevistas semi estructuradas a miembros de la comunidad, para entender sus ideas, pensamientos y perspectivas acerca del profesor o profesora en cuestión a partir de una conversación y de esta manera poder adentrarse en el contexto real en el que se desenvuelve el docente dentro de la comunidad.

“En la investigación cualitativa se realizan entrevistas semiestructuradas que tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados” (Álvarez - Gayou, 2003, p.111). Al momento de realizar las entrevistas, la flexibilidad de las preguntas establecidas, permitieron su modificación según el momento, de acuerdo con la situación de los entrevistados, es por esto que clasifican las entrevistas realizadas como semi estructuradas.

3.3.2. Tipo de observación.

Según plantea Álvarez- Gayou (2003) “Todos hacemos uso de la observación cotidianamente, lo cual da lugar al sentido común y al conocimiento cultural. La diferencia entre la observación cotidiana y la que tiene fines científicos radica en que esta última es sistemática y propositiva”. La observación es parte de la vida cotidiana, y la información que puede obtener se amplía al utilizar todos los sentidos para captarla, es por eso que se escoge como parte de las técnicas de recogida de información de la investigación.

Es importante mencionar el tipo de observación específica que se realizó. “Tradicionalmente se ha hablado, desde el paradigma cuantitativo, de dos tipos de observación: la no participante y la participante. La ilusión positivista de que el investigador podía separarse por completo y lograr la objetividad no se acepta en la investigación cualitativa” (Álvarez-Gayou, 2003, p.104). Por lo mismo, dentro de la investigación que es de carácter cualitativo, realizamos una observación de tipo participante ya que no podría ser de otra manera.

Junker (1960) propone:

“La expresión observación participante se ha usado frecuentemente en la literatura sociológica y antropológica para designar una estrategia metodológica compuesta por una serie de técnicas de obtención y análisis de datos, entre las que se incluye la observación y la participación directa” (citado en Valles, 1997, p.146).

Al momento de realizar las observaciones de los docentes, quienes las realizaron participaron dentro del aula, apoyando a los docentes e interviniendo en algunos momentos, pero nunca pasando el límite de convertirse en parte del grupo o comunidad que se estuvo investigando. Es por esto que se clasifica la observación como la de participante como observador, ya que según lo que plantea Álvarez-Gayou (2003):

“ Este papel resulta mucho más naturalista y consiste en que el investigador se vincula más con la situación que observa; incluso, puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo que observa. Sin embargo, no se convierte completamente en un miembro del grupo ni comparte la totalidad de los valores ni de las metas del grupo” (p.105).

Es importante tener en cuenta lo naturalista de este tipo de observación ya que permite recabar información más concreta y pertinente para la investigación “La observación capta

todo lo potencialmente relevante y se sirve de cuantos recursos están a su alcance para lograrlo, desde la visión directa hasta la fotografía, la grabación acústica o filmografiada” (Ruiz, 2012, p.126). El registro de dicha información fueron hechas a partir de visión directa del docente dentro de su escuela, lugar donde se desenvuelve y relaciona con la comunidad.

Las observaciones fueron registradas en notas de campo y la selección de estas como medio de registro se basa en la información relevante que estas pueden aportar a la investigación y el aporte en el análisis de esta, ya que tal como mencionan los autores Schatzman & Strauss (1973) ”Las notas de campo no cumplen solamente la función de “recogida de datos” sino que ayudan a crearlos y analizarlos (encauzando y reorientando la investigación)” (citado en Valles, 1997, p.171).

El tipo de notas de campo que se utilizaron son notas de campo condensadas, las que fueron escritas en el momento de la observación. Estas notas condensadas son, según Spradley (1980): “(...) tomadas en el momento o inmediatamente después de una sesión de trabajo de campo. Incluyen todo tipo de apuntes, de lo que el observador ve u oye, pero sin pararse a anotar en detalle todo lo que observa” (citado en Valles, 1997 p.170).

3.3.3. Entrevista en profundidad semi estructurada.

La entrevista en profundidad es un encuentro directo entre el sujeto de estudio y el investigador. Proporciona la obtención de información por parte del informante, transmitido oralmente, en un espacio y tiempo acordado previamente. A través de la acción comunicativa, se da un encuentro de intercambio social. Así, Ruiz (2002) afirma que: “La entrevista comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, culturales, sociales, conductuales) del entrevistador lo mismo que las del entrevistado” (p.165), permitiendo un

espacio para el diálogo por medio de preguntas definidas basadas en categorías incluyentes que emergen en base a los valores estructurales del INDEX (2011) y el propósito de esta.

“En la entrevista, el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (Ruiz, 2012, p.166).

Construyendo significados a partir de lo que plantean los y las docentes entrevistadas, se puede llevar la triangulación de los datos, con fin de analizar sus discursos con los de la comunidad escolar y la observación participativa.

3.4. Itinerario en la recogida de información

Para conocer qué hacen docentes en educación básica que les permite ser reconocidos por su comunidad por propiciar una educación inclusiva, son necesarios ciertos lineamientos que guían el proceso y trabajo en la recogida de información.

En un primer lugar se realiza una búsqueda que permite pesquisar, mediante sondeo de preguntas abiertas a integrantes de la comunidad educativa y/o familiar de las investigadoras si conocen o pueden compartir qué es para ellos un “buen profesor”. En segundo lugar, delimitados algunos datos, surge la necesidad de tener acceso a las concepciones de algunos de los integrantes de la comunidad respecto al docente en cuestión; colegas, estudiantes y apoderados, de modo que se establezca un sondeo general respecto a cómo es percibido el o la docente en estudio. Una vez obtenidos distintos datos, es necesario conocer el panorama general del contexto educativo en que se sitúan los y las docentes en términos de documentación y legislaciones en las que se rige el establecimiento. Así, una vez determinados los y las docentes, de ahora en adelante sujetos de estudio, se da paso al segundo proceso en la investigación, la observación. Luego se realiza un tercer proceso de

recogida de información respecto al docente que es la entrevista en profundidad al sujeto de estudio.

3.4.1. Fase I: Búsqueda de sujetos de estudio, construcción de instrumento y estudio exploratorio.

Para llegar a los y las docentes observados, en primer lugar se ha realizado un sondeo aleatorio en participantes de diversas comunidades educativas o con experiencias dentro de ellas bajo el alero de las preguntas abiertas como “¿Quién es para ti un buen profesor? ¿Conoces alguno? ¿Qué hacía?”. Estas preguntas fueron realizadas a personas en contacto con docentes en ejercicio actualmente, en conversaciones y a través de redes sociales. Estos profesores podían ser reconocidos por su entorno en algún aspecto, ya sea porque fueron ex profesores de algún sujeto, realizaron alguna actividad extraprogramática que haya sido necesaria develar o porque fueron considerados como “buenos docentes”. En este punto, se debe hacer hincapié en que no se alude, desde las investigadoras, al aspecto académico, sino más bien al afectivo.

La Tabla 6 presenta algunas de las características de los docentes elegidos en base al estudio previo para el desarrollo de la investigación y del establecimiento en el que están inmersos. Se debe destacar que se han omitido los nombres de estos con el fin de cuidar los espacios de investigación que nos han brindado. De esta manera, se han determinado bajo el nombre de caso 1, 2 y 3.

Tabla 6

Características de los casos escogidos.

Establecimiento	Curso	Años de servicio	Comuna	Dependencia	Ubicación
Caso 1	4° básico	23	Quillota	Municipal	Sector urbano
Caso 2	Multigrado 5° y 6° básico	5	Quintero	Municipal	Sector Rural
Caso 3	2° básico	10	Quintero	Municipal	Sector urbano

Fuente: Elaboración propia

De forma paralela a la búsqueda de los docentes o sujetos de estudio, se comienza la construcción de preguntas que se han denominado como “filtro” y que fueron utilizadas para seleccionar a los docentes de la investigación. Estas preguntas aluden a cinco categorías que surgen a partir del estudio del INDEX (2011) y que, como se señaló anteriormente, podrían ser capaces de sustentar un piso mínimo observable en parámetros de lo que se entiende por inclusión. Cabe destacar que las preguntas fueron elaboradas a partir de acciones relacionadas con lo que atañe directamente al profesorado, qué es lo que hace para generar espacios inclusivos dentro de su sala de clases. También las preguntas surgen en base a una serie de indicadores de las dimensiones que el INDEX (2011) propone para la promoción de una cultura inclusiva, potenciar cambios en pos de mejorar y garantizar el derecho a la educación de todos y todas. Así, las entrevistas, al igual que las observaciones, se establecen bajo un marco valórico que fundamenta e impulsa una dirección o destino, en este caso el de la inclusión en todas sus dimensiones.

En la Figura 3 se evidencia la selección de indicadores de observación de las categorías de valores que han sido extraídos desde el INDEX (2011). Esta selección se realiza en base a la reflexión de las acciones que se relacionan con el o la docente, con el cómo construye u orchestra los espacios educativos, qué es lo que esencialmente pasa por su responsabilidad y actuar dentro y fuera de la comunidad educativa.

Una vez realizada la selección de indicadores, se levantan las preguntas de las entrevistas que se realizaron para la selección de los y las docentes u objetos de estudio. En este proceso se construyen tres preguntas por cada categoría de inclusión que fueron adaptadas para cada informante, vale decir que, las preguntas apuntan al mismo foco, pero se estructuran en términos de escritura para cada uno de los entrevistados: estudiantes, colegas y apoderados. Luego se realizaron distintas pruebas de las preguntas para pesquisar las posibles respuestas y contemplar si estas recababan la información necesaria y sí aludían a las categorías anteriormente nombradas como categorías inclusivas. Es así que se realiza un estudio exploratorio, que Según Teijlingen and Hundley (2001) “(...) es una pequeña versión de una investigación mayor, es un estudio de menor escala que permite evidenciar cuestiones de orden metodológico, descubrir posibles problemas técnicos, éticos, logísticos, y además, mostrar la viabilidad y coherencia de los instrumentos y técnicas a utilizar antes de iniciar la recolección de información para la investigación” (citado en Muñoz, 2001, p.494). Este estudio se realiza para mostrar la coherencia y pertinencia del instrumento de recogida de información.

En la figura 3 se observan los indicadores propuestos por el INDEX (2011) y la selección realizada por las investigadoras para la producción de los instrumentos de recogida de información.

<p>Dimensión A</p> <p>Crear culturas inclusivas</p> <p>A1: Construyendo comunidad</p> <p>A2: Estableciendo valores inclusivos</p>	<p>1. Todo el mundo es bienvenido.</p> <p>2. El equipo educativo coopera</p> <p>3. Los estudiantes se ayudan mutuamente</p> <p>4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.</p> <p>5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.</p> <p>6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.</p> <p>7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.</p> <p>8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interacciones entre las personas de todo el mundo.</p> <p>9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.</p> <p>10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí.</p> <p>11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.</p> <p>1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.</p> <p>2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.</p> <p>3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.</p> <p>4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.</p> <p>5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.</p> <p>6. Los estudiantes son valorados por igual.</p> <p>7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.</p> <p>8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.</p> <p>9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.</p> <p>10. El centro escolar contribuye a la salud de los estudiantes y adultos.</p>
<p>Dimensión B</p> <p>Estableciendo políticas inclusivas</p> <p>B1: Desarrollando un centro escolar para todos</p> <p>B2: Organizando el apoyo a la diversidad.</p>	<p>1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.</p> <p>2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.</p> <p>3. Los nombramientos y los ascensos son justos.</p> <p>4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.</p> <p>5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.</p> <p>6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.</p> <p>7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.</p> <p>8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.</p> <p>9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.</p> <p>10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.</p> <p>11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.</p> <p>12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua.</p> <p>13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.</p> <p>1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.</p> <p>2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.</p> <p>3. El castellano (...) como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.</p> <p>4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.</p> <p>5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.</p> <p>6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.</p> <p>7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.</p> <p>8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.</p> <p>9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying").</p>
<p>Dimensión C</p> <p>Desarrollar prácticas inclusivas</p> <p>C1: Construyendo un currículum para todos.</p>	<p>1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.</p> <p>2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.</p> <p>3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.</p> <p>4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.</p> <p>5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.</p> <p>6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.</p> <p>7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.</p> <p>8. Los estudiantes investigan la vida en la Tierra.</p> <p>9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.</p> <p>10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.</p> <p>11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.</p> <p>12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.</p> <p>13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.</p>

IGUALDAD	Dimensión C Desarrollar prácticas inclusivas C2: Orquestando el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. 2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. 3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes. 4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje. 5. Los estudiantes aprenden unos de los otros. 6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas. 7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes. 8. La disciplina se basa en el respeto mutuo. 9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración. 10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje. 11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes. 12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante. 13. Las actividades fuera de horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes. 14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.
	Dimensión A Crear culturas inclusivas A1: Construyendo comunidad A2: Estableciendo valores inclusivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todo el mundo es bienvenido. 2. El equipo educativo coopera 3. Los estudiantes se ayudan mutuamente 4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente. 5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran. 6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos. 7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática. 8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interacciones entre las personas de todo el mundo. 9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género. 10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí. 11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar. 1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. 2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos. 3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra. 4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos. 5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes. 6. Los estudiantes son valorados por igual. 7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación. 8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. 9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos. 10. El centro escolar contribuye a la salud de los estudiantes y adultos.
	Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas B1: Desarrollando un centro escolar para todos B2: Organizando el apoyo a la diversidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo. 2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo. 3. Los nombramientos y los ascensos son justos. 4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada. 5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar. 6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad. 7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar. 8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes. 9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos. 10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas. 11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos. 12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua. 13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos. 1. Todas las formas de apoyo están coordinadas. 2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad. 3. El castellano (...) como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar. 4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores. 5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión. 6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular. 7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria. 8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar. 9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying").
SOSTENIBILIDAD		

Dimensión C**Desarrollar prácticas inclusivas**

C1: Construyendo un currículum para todos.

1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.
3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
8. Los estudiantes investigan la vida en la Tierra.
9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

Desarrollar prácticas inclusivas

C2: Orquestando el aprendizaje

1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.
2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.
3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.
4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.
5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.
6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.
7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.
8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.
9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.
10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.
11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.
12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.
13. Las actividades fuera de horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.
14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

Dimensión A**Crear culturas inclusivas**

A1: Construyendo comunidad

1. Todo el mundo es bienvenido.
2. El equipo educativo coopera
3. Los estudiantes se ayudan mutuamente
4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.
5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.
6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.
7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.
8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interacciones entre las personas de todo el mundo.
9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.
10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí.
11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.

A2: Estableciendo valores inclusivos

1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.
2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.
3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.
4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.
6. Los estudiantes son valorados por igual.
7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.
8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
10. El centro escolar contribuye a la salud de los estudiantes y adultos.

Dimensión B**Estableciendo políticas inclusivas**

B1: Desarrollando un centro escolar para todos

1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.
2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.
3. Los nombramientos y los ascensos son justos.
4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.
5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.
6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.
7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.
8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.
10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.
11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.
12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua.
13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.

Dimensión B**Estableciendo políticas inclusivas**

B2: Organizando el apoyo a la diversidad.

1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.
2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.
3. El castellano (...) como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar
4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.
5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.
6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.
7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.
8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.
9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying").

Dimensión C**Desarrollar prácticas inclusivas**

C1: Construyendo un currículum para todos.

1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.
3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
8. Los estudiantes investigan la vida en la Tierra.
9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

C2: Orquestando el aprendizaje

1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.
2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.
3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.
4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.
5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.
6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.
7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.
8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.
9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.
10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.
11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.
12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.
13. Las actividades fuera de horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.
14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

Dimensión A**Crear culturas inclusivas**

A1: Construyendo comunidad

1. Todo el mundo es bienvenido.
2. El equipo educativo coopera
3. Los estudiantes se ayudan mutuamente
4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.
5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.
6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.
7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.
8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interacciones entre las personas de todo el mundo.
9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.
10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí.
11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.

A2: Estableciendo valores inclusivos

1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.
2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.
3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.
4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.
6. Los estudiantes son valorados por igual.
7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.
8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
10. El centro escolar contribuye a la salud de los estudiantes y adultos.

Dimensión B

Estableciendo políticas inclusivas

B1: Desarrollando un centro escolar para todos

1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.
2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.
3. Los nombramientos y los ascensos son justos.
4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.
5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.
6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.
7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.
8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.
10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.
11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.
12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua.
13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.

B2: Organizando el apoyo a la diversidad.

1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.
2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.
3. El castellano (...) como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.
4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.
5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.
6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.
7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.
8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.
9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying").

Dimensión C

Desarrollar prácticas inclusivas

C1: Construyendo un currículum para todos.

1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.
3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
8. Los estudiantes investigan la vida en la Tierra.
9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

C2: Orquestando el aprendizaje

1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.
2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.
3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.
4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.
5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.
6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.
7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.
8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.
9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.
10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.
11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.
12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.
13. Las actividades fuera de horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.
14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

Dimensión A

Crear culturas inclusivas

A1: Construyendo comunidad

1. Todo el mundo es bienvenido.
2. El equipo educativo coopera
3. Los estudiantes se ayudan mutuamente
4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.
5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.
6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.
7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.
8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interacciones entre las personas de todo el mundo.
9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.
10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí.
11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.

A2: Estableciendo valores inclusivos

1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.
2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.
3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.
4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
5. La expectativas son altas para todos los estudiantes.
6. Los estudiantes son valorados por igual.
7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.
8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
10. El centro escolar contribuye a la salud de los estudiantes y adultos.

Dimensión B

Estableciendo políticas inclusivas

B1: Desarrollando un centro escolar para todos

1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.
2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.
3. Los nombramientos y los ascensos son justos.
4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.
5. se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.
6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.
7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.
8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.
10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.
11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.
12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua.
13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.

B2: Organizando el apoyo a la diversidad.

1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.
2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.
3. El castellano (...) como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.
4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.
5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.
6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.
7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.
8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.
9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying").

Dimensión C

Desarrollar prácticas inclusivas

C1: Construyendo un currículum para todos.

1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.
3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
8. Los estudiantes investigan la vida en la Tierra.
9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

COMUNIDAD	Dimensión C	
	Desarrollar prácticas inclusivas	
	C2: Orquestando el aprendizaje	
		1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.
		2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.
		3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.
		4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.
		5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.
		6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.
		7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.
		8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.
		9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.
		10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.
		11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.
	12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	
	13. Las actividades fuera de horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	
	14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	

Nomenclatura

Indicadores seleccionados INDEX	valor atribuible al profesor
Indicadores seleccionados INDEX	valor no sólo atribuible al profesor, sino también al centro escolar
Indicadores seleccionados INDEX	No emerge dentro de los cinco valores seleccionados

Figura 3

Indicadores seleccionados conforme a Categorías Incluyentes INDEX (2011)

Fuente: Adaptado de Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares; (3era edición). Bristol: CSIE

En resumen, los indicadores se vinculan a las dimensiones establecidas por la Guía para la Educación (2011), correspondientes a: Dimensión A: Creando culturas inclusivas, Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas y por último, Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas. Estas tres dimensiones fueron filtradas según las acciones que se relacionan directamente, en términos de lo observable, con el profesorado y su actuar dentro de la comunidad educativa (ver anexo 1).

En cuanto a la obtención de una variabilidad de información y de contemplar distintas percepciones en torno a una situación puntual, las acciones del profesor, se delimitó que los informantes debían ser tres por cada miembro de la comunidad educativa; tres estudiantes, tres docentes y tres apoderados. La versión final de las preguntas se expresan a continuación en la Tabla 7 .

Tabla 7

Preguntas de entrevistas semi-estructuradas por categorías e informantes.

Categoría Inclusiva	Niños/as	Apoderados/as	Colega
Igualdad	El profesor logra que estén todos bien? ¿Te sientes igual de bien que tus compañeros? ¿Están todos bien?	¿En qué se nota el trato igualitario?	¿Cuáles son las políticas, el modo , las estrategias del profesor para propiciar la igualdad dentro de su sala, con los apoderados, para propiciar la igualdad dentro de la comunidad?
Comunidad	¿Hay normas de convivencia dentro de la sala? ¿Cómo las establecen?	1.¿Cómo promueve la sana convivencia dentro de la comunidad escolar? 2.¿Ve usted algún ánimo de hacer cosas para la comunidad exterior?	1.¿Cuál es la actitud del profesor con respecto a la comunidad educativa? 2.Comunidad exterior*
Respeto por la Diversidad	Cuéntame de tus compañeros... ¿Son todos iguales en tu curso?, ¿En qué son distintos? ¿Y cuando un niño es diferente, los trata igual? ¿hace algo especial con los niños distintos?	¿Cómo evidencias o te das cuenta que se valora el avance de tu hijo?	¿Qué actitudes del profesor fomentan el respeto a la diversidad?
Participación	¿De qué manera toman decisiones con tu profesor?	¿Participa dentro de la escuela? ¿Genera espacios para tomar decisiones en la escuela? ¿Invita a que la comunidad externa participe?	¿Participa dentro de la escuela? ¿Cuánto y cómo participa dentro de la escuela? ¿Genera espacios de participación dentro de la escuela?
Sostenibilidad	¿Cómo se nota que el profesor cuida el medio ambiente? ¿Qué cosas hace/dice?	¿Qué tipo de actividades realiza para el cuidado del medioambiente?	¿De qué manera el profesor potencia la sostenibilidad dentro de la escuela? ¿Y en el caso del profesor, hace actividades o busca maneras de potenciarla?

Fuente: elaboración propia

3.4.2. Fase II: Entrevistas semi-estructuradas.

Teniendo delimitadas las preguntas a realizar y a los y las docentes identificados como promotores de acciones inclusivas, se dio paso a la fase de la realización de las entrevistas semi-estructuradas. Para realizarla, fue necesario acudir a cada centro educativo con la petición y explicación del porqué estas debían ser contestadas por informantes que guardaran relación directamente con el o la docente en cuestión. Una vez obtenida la aprobación se realizaron nueve entrevistas en cada centro, tres entrevistas a alumnos/as, tres a colegas y tres a apoderados/as que guardaban relación con el profesor a investigar. En su totalidad se realizaron 27 entrevistas semi-estructuradas.

3.4.3. Fase III: Observación.

Una vez obtenidos los datos necesarios y contempladas las respuestas de los y las entrevistadas de la comunidad en la que se encuentra el profesor o profesora, se da paso a un tercer proceso de observación directa. Se realizaron dos jornadas de observación dentro de los espacios educativos en que se desenvuelven cada uno de los y las docentes en estudio. Dichas observaciones fueron realizadas dentro del aula mientras se dictaban clases, en los recreos, sala de profesores y otros espacios en los que el profesorado se mueve diariamente y relaciona con sus pares. Todo esto para evidenciar las acciones, actitudes y actividades del docente dentro de su comunidad. Las observaciones fueron registradas mediante notas de campo por las entrevistadoras, tal como se mencionó con anterioridad.

Las observaciones se realizaron durante un período de 6 horas pedagógicas (c/u) en dos períodos o días distintos (en total 12 horas pedagógicas) para dar cabida a procesos de saturación de la información recopilada, tal como lo plantean B. Glaser y A. Strauss (1967) al decir: “La observación deberá continuar hasta que se logre la saturación (citados por P. Adler

y P. Adler 1989), es decir, cuando lo observado tienda a repetirse o a ser igual en cada observación o en cada grupo” (Valles 1997, p.107).

3.4.4. Fase IV: Entrevista en profundidad semi-estructurada.

Una vez realizada la observación se da paso a la última fase de recolección de datos basada en la técnica entrevista en profundidad semi estructurada, pues permite recabar los significados de los y las docentes pertenecientes a la muestra de investigación. La entrevista en profundidad individualizada se implementó a los tres docentes en estudio, en sus respectivos establecimientos educacionales, con una duración máxima de dos horas, con el fin de poder establecer un espacio adecuado y familiarizado para el entrevistado. En este caso, esta información registrada permite un estudio analítico el cual no está ausente de otros factores sociales y constructivos, que se entremezclan con las experiencias de ambos sujetos/as, tanto consciente como inconscientemente, al ser un proceso de comunicación e interacción.

La estructura de la entrevista en profundidad es semiestructurada, debido al análisis que se requiere para la investigación y la flexibilidad que esta permite para adaptarla a las relaciones que se dieron con los y las docentes. Según Ruiz (2012), la entrevista estructurada “Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad” (p. 170). La frecuencia de respuestas emocionales y vinculados con aspectos sociales, culturales e identitarios, es alta en la respuesta de los docentes. Esto se debe, al objetivo de la presente investigación y las categorías inclusivas que se han levantado correspondientes a los valores inclusivos establecidos por el INDEX (2011) que tienen directa relación con las concepciones intrínsecas de los docentes; su desarrollo identitario, social, crítico y por sobre todo, colectivo. Aún así, el rol de las investigadoras “No expresa su opinión personal en favor o en contra. Su papel es el de un rol neutral” (Ruiz, 2012, p.169) pues esta acción podría mezclar

los discursos de los participantes (entrevistador-entrevistado), persuadiendo e incidiendo en las concepciones de los y las docentes. No obstante, no se ocultaron reflexiones en torno a las preguntas y las experiencias de cada uno de los y las participantes. Se crearon una serie de preguntas prefijadas, las que permitieron a su vez, realizar nuevas preguntas con el fin de indagar en profundidad aspectos relacionados con el objetivo de la investigación. Durante el proceso de la entrevista se realiza la lectura del objetivo de esta relacionada al conocer cuál o cuáles son las concepciones del o la entrevistada en torno al tema de inclusión y cómo lleva este aspecto dentro de su sala de clases y con su comunidad. La tabla 8 presenta las preguntas realizadas en la entrevista en profundidad.

Tabla 8

Preguntas entrevista en profundidad semi-estructurada

Dimensiones	Preguntas
Dimensión Sociodemográfica	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué le motivó a seguir una carrera/vida en la pedagogía? 2. ¿En qué casa de estudios vivió su formación docente? ¿Recuerda alguna experiencia o anécdota que lo marcara durante este período? 3. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente? 4. Particularmente en esta escuela; ¿Cuánto tiempo lleva trabajando? ¿Qué es lo que más le gusta de trabajar en este lugar? 5. ¿Ha trabajado en otra institución, escuela, colegio? ¿Ha vivido alguna otra experiencia de enseñanza? 6. ¿Qué tipo de metodologías le gusta emplear para trabajar con sus estudiantes? 7. ¿Qué otro tipo de actividades realiza dentro del establecimiento además de las clases que debe impartir? ¿Y en su tiempo libre, qué le gusta hacer? 8. ¿Ha o han trabajado con el curso en experiencias comunitarias?
Dimensión pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su visión respecto a la educación? 2. Respecto al rol como docente; ¿Cuál cree que es el rol del docente en el ámbito educativo de los y las estudiantes? ¿Y de qué manera establece vínculos con la comunidad educativa en ese proceso?

	<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Cómo contempla que los y las estudiantes puedan desarrollar un vínculo con las comunidades exteriores al espacio educativo? 4. ¿Qué elementos considera que potencian el aprendizaje de los y las estudiantes? 5. ¿Y en relación al acto de potenciar desde el trabajo interdisciplinario, cómo se lleva ese proceso? ¿Existe algún tipo de política educativa dentro del colegio que propicie este trabajo colaborativo y participativo? 6. ¿Qué tipo de acciones individuales realiza para propiciar el trabajo colaborativo con sus colegas?
Dimensión Política-ideológica	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Para qué educar? 2. ¿Cuáles son las principales debilidades y falencias que observa en la educación del país, en relación a las políticas públicas, modos de trabajo, etc? 3. ¿Cuáles son los principales cambios o modificaciones que realizaría usted a la educación actual de Chile? 4. ¿Qué conoce/sabe/entiende por inclusión?
Valores de un Contexto Inclusivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué valores consideras son esenciales para una vida en convivencia armónica? 2. ¿Qué valores fomenta en su sala de clases y por qué?
Categoría Incluyente Participación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué actividades dentro de la comunidad educativa participa? ¿y fuera de esta? 2. ¿Qué roles cumple dentro del establecimiento? 3. ¿Te encuentras con dificultades al hacerlo? ¿Cuál o cuáles?
Categoría Incluyente Comunidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo deberíamos vivir juntos en sociedad? 2. ¿Cómo construyes comunidad inclusiva dentro y fuera del aula? ¿Qué valores propicias para establecer lazos de comunidad? 3. ¿Te encuentras con dificultades al hacerlo? ¿Cuáles?
Categoría Incluyente Respeto por la Diversidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué manera aborda la diversidad que se presenta dentro del aula y la comunidad educativa? 2. ¿Cómo propicia que el respeto entre pares dentro de la comunidad? 3. ¿Te encuentras con dificultades al hacerlo? ¿Cuáles?
Categoría Incluyente Igualdad	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué manera crees que se puede vivir en una sociedad más igualitaria? 2. ¿Cómo tratas de llevar ese planteamiento dentro de la sala de clases y la comunidad escolar? 3. ¿Te encuentras con dificultades al hacerlo? ¿Cuáles?

Categoría Incluyente Sostenibilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la importancia que le otorga al desarrollo de una vida sustentable? 2. ¿Cómo puedo fomentar sus acciones dentro y fuera del aula? ¿Te encuentras con dificultades al hacerlo? ¿Cuáles?
Proyecciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué crees que se están propiciando espacios y distintas situaciones que potencien una educación inclusiva? 2. ¿Cuál es la principal dificultad que ves en este proceso de construcción? 3. En relación a la entrevista ¿Qué consejo entregaría a los y las docentes que se incorporarán al mundo laboral?

Fuente: Elaboración propia

3.5. Técnica de análisis

En la investigación cualitativa es necesaria una sistematización de la información, para poder recolectar, relacionar y analizar los datos registrados y suministrados en la práctica. Bustingorry, Sánchez e Ibáñez (2006) aseguran: “La sistematización es un esfuerzo analítico que implica mirar la práctica con una cierta distancia” (p.120). Los datos recolectados fueron organizados desde las concepciones y discursos de la comunidad, seguida por la entrevista del docente y finalmente las notas de campo de las observaciones realizadas en la comunidad educativa. Luego, se codificaron por medio de la elaboración nudos que se asociaron directamente a las categorías preestablecidas y las que fueron emergiendo mediante el análisis del discurso de los y las informantes y que pudieran corresponder al objetivo de la investigación. Como guía de la investigación y enfoque, se debe considerar que las categorías son unidades significativas, las cuales permiten poder codificar y categorizar la información obtenida de los discursos y registros de campos de la muestra seleccionada. Galeano (2004) afirma: “Las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos” (p.37). Otorgando significados desde el discurso por medio de conceptos claves, que logran “estructurar, exponer, extraer y confirmar conclusiones comprensivas, argumentadas y

sustentables en la información recolectada y generada” (Galeano, 2004, p.37). Para agrupar posteriormente, los datos con significados similares de acuerdo a criterios temáticos establecidos según los valores designados por el INDEX (2011) para conformar una comunidad inclusiva. Este trabajo de categorización cumple ciertas reglas básicas, como lo sostiene Schatzman & Strauss (citado en Ruiz, 2012): “Cada serie de categorías ha de construirse de acuerdo con un criterio único (...) Nada impide, sin embargo, la confección de categorías complejas a base de una combinación de criterios únicos” (p.206). De manera que cada categoría es excluyente de otra, pese al presentarse categorías asociados a valores que se cruzan en las temáticas, como por ejemplo derechos - participación - igualdad. En casos así, se determinó la conceptualización con mayor relevancia e implicancia dentro del nudo, considerando al INDEX (2011) como guía para la determinación de esta, considerando el objetivo de la investigación. Ruiz (2012) afirma que: “Las categorías tienen que ser significativas, esto es, que posean capacidad descriptiva y significativa suficiente. (...) Deben reflejar los objetivos de investigación” (p. 206).

El método utilizado para la categorización corresponde al método deductivo-inductivo. Pese a que se establecieron categorías de manera previa, se realizaron entrevistas exploratorias con el objetivo de corroborar las cinco categorías guía de la investigación. “La categorización o codificación es un trabajo al que el Texto de campo y el Texto de Investigación deben someterse repetidas veces” (Ruiz, 2012, p. 205). Realizando este trabajo de manera colaborativa por todo el equipo de investigadoras, debido a la densidad y transversalidad de los valores estipulados en INDEX (2011).

Con la posterior recolección de datos y trabajo de campo, se fueron añadiendo sub-categorías, basados en los patrones y recurrencias del contenido de los discursos categorizados. “De esta forma, las categorías pueden entenderse como códigos conceptuales

que muestran la relación entre los datos y la teoría que se construye o válida a partir de ellos” (Galeano, 2004, p.38).

Es importante considerar que “El ordenamiento que implica una sistematización se lleva a cabo de acuerdo con ciertas categorías o criterios que pueden ser emergentes o preestablecidos por los investigadores” (Bustingorry et al., 2006). En este caso se observan ambas, ya que el trabajo fue realizado en base a las Categorías Inclusivas establecidas en base al INDEX (2011) y a las que emergieron y se asocian a los Valores Inclusivos y aquellas que se asocian a lo que Gerardo Echeita (2013) expone como Barreras, las cuales pueden ser:

(...) de distinto tipo y condición que establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas culturas escolares, limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos en condiciones de igualdad con sus iguales en los centros escolares a los que acuden o acudirían de no ser considerados alumnos vulnerables. (p.108)

Los ejemplos del análisis de las categorías se observan en el anexo número 2.

4. Capítulo 4: Análisis de resultados

4.1. Proceso de categorización

El proceso de categorización y codificación se originó a partir del registro de la información recolectada: observaciones de aula y archivos de audio, fueron transcritos y divididos en nudos libres acordes con unidades temáticas y conceptos centrales de los discursos. Para lograr asignar y agrupar cada concepto del discurso con una categoría o subcategoría, se trabajó con el programa computacional Atlas.Ti, con el fin de organizar la gran cantidad información emanada desde los casos. De esta manera, el desarrollo en la construcción del sistema categorial y sus relaciones de primer, segundo y tercer orden, debe tener una organización pertinente debido a la gran cantidad de información de categorizar y

posteriormente analizar. El trabajo en Atlas.Ti proporciona organizar la información en función de su extensión el cual “apoya la construcción de redes conceptuales y la construcción de teoría con base en la codificación” (Galeano, 2004, p.37).

4.2. Análisis de categorías

A continuación se presenta el análisis de categorías utilizadas y de las que emergen a partir del discurso de las personas entrevistadas dentro de las comunidades educativas estudiadas. De esta manera, se ha aunado el discurso de los y las informantes puesto que se busca resaltar qué características se distinguen de otras y que son, al parecer, elementos claves a la hora de pensar en cómo potenciar la inclusión dentro de las comunidades educativas.

Es preciso destacar que algunas de las categorías incluyen las siguientes denominaciones:

- Comunidad escolar: Relacionada con las acciones que se ejercen para un público específico, en este caso, dentro del establecimiento escolar. La comunidad escolar está compuesta por todos los agentes que en ella conviven; apoderados, estudiantes, profesores, asistentes de educación, directivos, etc.
- Comunidad del entorno: Relacionada con acciones que emergen para relacionarse con las comunidades fuera del establecimiento.

Las categorías utilizadas y que emanan de los distintos discursos pueden observarse en las Tablas 10 y 11.

Categorías Inclusivas

Tabla 10

Categorías Inclusivas Comunidad

COMUNIDAD	DESCRIPCIÓN
Alegría	Son los sentires positivos que experimenta la comunidad educativa en cuanto al aprendizaje y al cómo se siente dentro del espacio.
Amor	Sentimiento grato que produce la acción del cuidado y la preocupación por otros y otras.
Belleza	La acción de experimentar realización personal, gratitud, armonía, entre otras mediante las acciones colectivas tanto para para otros/as, como para sí misma/o.
Belleza-Admiración	Relacionado con la belleza o admiración que se puede sentir por el docente en cuestión.
Bondad	Acciones de el/la docente relacionadas con ser bueno, hacer el bien u obrar de buena manera con otros.
Compañerismo	Relación de armonía y buena correspondencia entre estudiantes y propiciado por el o la docente.
Compasión	Situaciones en las que el bien personal pasa por el bienestar de los demás. La compasión implica la comprensión del sufrimiento de otros y el deseo de aliviarlo.
Comunidad	Acciones que están en pos de establecer un vínculo entre comunidades educativas y del entorno.
Confianza	Trabajo que se realiza en la comunidad educativa para potenciar lazos de confianza en sí mismos y con las demás personas.
Diversidad	La diversidad se expresa en la naturaleza. Al conformar los seres humanos parte de ella, es posible observar esta cualidad tanto en expresiones físicas, como psicológicas. La diversidad incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas.
Esperanza-Optimismo	Relacionada con la responsabilidad profesional de los

	educadores y personal de comprometerse con la realidad, con acciones basadas en principios y con la idea de que el futuro pasa por la creencia de que las personas pueden cambiar, y transformarse.
Honestidad	Relacionada al compartir y la expresión libre de la verdad reflejada en acciones, expresiones y la adquisición de compromisos con otras/os.
Humanidad	Se relaciona con expresiones que aluden a la sensibilidad por condiciones y/o situaciones humanas observadas por los/as docentes en su cotidiano. Si bien tiene relación con la compasión, esta categoría alude específicamente a la condición de vida en la que viven los seres humanos.
Sabiduría	Forma en que el o la docente desarrolla y transmite sus conocimientos con las comunidades.
Solidaridad	Realizar acciones solidarias o adherir con una causa apoyando a quienes lo necesiten.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11

Categorías Inclusivas Coraje

CORAJE	DESCRIPCIÓN
Cambio de paradigma-Educación	Propuesta de cambio a nivel de concepciones de la educación que se relacionan también a un cambio en la cultura y la sociedad actual
Cambio de paradigma-Igualdad	Concepciones de cambio a nivel social relacionado al cómo se observa y vive la condición de igualdad entre seres sociales.
Cambio-Constitucional	Propuestas de cambio a un nivel macro-social como lo es la Constitución actual de Chile conformada en 1980 durante el período de dictadura militar.
Cambio de paradigma	Propuestas de cambio a nivel de concepciones de las personas que conforman la sociedad en relación a los

	códigos culturales y sociales.
Cambio-Sistema de medición educativa	Concepciones de cambio relacionadas al cómo se evalúa la calidad de educación en Chile y a la evaluación misma de los aprendizajes de los estudiantes.
Confianza-Políticas educativas	Confianza que depositan los docentes en las políticas educativas que se han propuesto en nuestro país.
Convicción metodológica	Pensar y confianza de los y las docentes en relación a la metodología utilizada por ellos/as.
Convicciones políticas escolares	Dentro de esta categoría se pueden encontrar los nudos que representan la confianza que se ha depositado en las políticas del establecimiento y el convencimiento de que estas pueden ser un aporte para la educación en el mismo.
Coraje	Capacidad de plasmar el descontento con alguna situación y/o acción ,oponerse al peso de las convicciones, el poder y la autoridad o las opiniones de parte del o la docente.
Coraje-Comunidad escolar	Capacidad de plasmar el descontento con alguna situación y/o acción de oponerse al peso de las convicciones, el poder y la autoridad o las opiniones y las culturas del propio grupo. dentro de la comunidad educativa.
Cuestionamiento metodológico	Concepciones de los o las docentes en relación a cómo se lleva a cabo la educación actualmente.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12

Categorías Inclusivas Igualdad

IGUALDAD

DESCRIPCIÓN

Derecho-Comunidad escolar	Un enfoque de derechos se basa en una preocupación por la igualdad. Los derechos son
---------------------------	--

	todas aquellas acciones que nos influyen como seres humanos/as y que están declarados a nivel mundial.
Equidad	La equidad se asocia con dar a todos y todas las mismas oportunidades, de manera “de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos” (Bolívar,2005) (Citado en Silva, 2008, p.59).
Igualdad	Acciones que se realizan para establecer tratos y condiciones igualitarias, es decir que todo el mundo sea tratado como de igual valor. Así mismo, se encasillan en esta categoría los sentimientos de comodidad de sentirse tratados/as como iguales dentro de un mismo espacio.
Igualdad-Comunidad escolar	Alude a que todo el mundo sea tratado con el mismo valor dentro de la comunidad escolar.
Participación ciudadana-Educación	Involucrarse activamente en los procesos de toma de decisiones públicas que tienen repercusión en sus vidas.
Fuente: Elaboración propia	

Tabla 13

Categorías Inclusivas Participación

PARTICIPACIÓN	DESCRIPCIÓN
Administración escolar	Cómo se administran los recursos dentro de la comunidad para la educación.
Ambiente familiar	Acciones que involucran a la familia dentro del establecimiento y descripción del ambiente cercano en que se desenvuelve la comunidad.

Apoyo del Estado	Apoyos que brinda el Estado a las comunidades escolares en cuanto a legislaciones y programas de acompañamiento a la educación.
Apoyo-Comunidad escolar	Es el apoyo que se brinda entre la comunidad escolar frente a algún suceso determinado de cualquier índole.
Autonomía-Comunidad escolar	El grado o la autonomía que poseen los miembros de la comunidad escolar para desarrollar tareas y/o generar propuestas de aprendizaje. La autonomía es hacerse cargo del trabajo propio.
Confianza-Comunidad escolar	Acciones que involucran la seguridad o compromiso de una acción realizada por otro/a dentro de la comunidad escolar
Experiencia docente	Se refiere a las diversas experiencias e que ha tenido el o la docente dentro de su proceso de formación y carrera docente y que se relacionan con su actuar pedagógico actual.
Innovación Metodológica	Acciones desarrolladas que buscan innovar metodológicamente en el establecimiento educativo para potenciar y desarrollar los aprendizajes de los y las estudiantes.
Innovación pedagógica	Acciones de innovación que realizan los y las docentes del establecimiento educativo directamente relacionadas con su quehacer pedagógico
Innovación-Comunidad escolar	La innovación se observa en la comunidad escolar y en las acciones realizadas por las y los docentes en relación al trabajo pedagógico.
Libertad políticas escolares	Libertad que entregan las políticas de la escuela al o la docente dentro de su comunidad para realizar actividades
Liderazgo	Actividades y/o situaciones en las que el/la docente se presenta como el guía o líder de un grupo o actividad y conduce a este.
Liderazgo-Comunidad escolar	Acciones en las que el profesor o profesora se presenta como un líder o guía en la comunidad

	escolar.
Metodología-Comunidad escolar	La metodología se relaciona con una serie de procesos a realizar para conseguir un fin, en este caso, el de la educación de los y las estudiantes.
Motivación pedagógica	Motivación de el o la docente para realizar experiencias pedagógicas nuevas o cautivantes para los estudiantes
No violencia	La escucha y comprensión del punto de vista de los demás, así como un modelo de conducta no violenta, resolviendo los conflictos a través del diálogo respetuoso es una actitud que promueve la no violencia
No violencia-Comunidad escolar	La escucha y comprensión del punto de vista de los demás, así como un modelo de conducta no violenta, resolviendo los conflictos a través del diálogo frente a la comunidad escolar, es decir, alumnos, apoderados, colegas,etc
Optimismo	Es la tendencia a observar con alegría o de manera positiva distintas situaciones del entorno educativo y externo
Organización	Las acciones que realiza el docente para coordinar su propio trabajo y el que realiza con otras personas de su entorno y/o medio.
Organización-Comunidad del entorno	Es la organización que realiza el docente con la comunidad externa para establecer lazos y posibilidades de trabajo colaborativo.
Organización-Comunidad escolar	Es la organización que realiza el docente para la comunidad escolar y que inciden en el espacio educativo.
Participación	Promoción de acciones que involucren a la comunidad de manera activa dentro de los procesos educativos de los y las estudiantes. Se relaciona con estar y colaborar con otros y también con involucrarse activamente en el aprendizaje.

Participación-Comunidad del entorno	Acciones que involucren a la comunidad del entorno de manera activa dentro de los procesos educativos de los y las estudiantes.
Participación-Comunidad escolar	Acciones que involucran a la comunidad escolar de manera activa dentro de los procesos educativos de los y las estudiante estando y colaborando con otros e involucrándose activamente en el aprendizaje.
Reforzamiento al aprendizaje	Acciones que se realizan para apoyar el aprendizaje de aquellos estudiantes que requieren un apoyo mayor.
Rol familiar	Alusión al rol que la familia tiene dentro de la comunidad escolar o en la educación de los niños.
Seguimiento	Acciones que se realizan dentro de la comunidad escolar para observar el progreso educativo de algunos o todos los estudiantes.
Voluntad-Compromiso	Acciones que realiza el o la docente que están fuera de su carga académica/horaria o que representan un compromiso por su labor pedagógica.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14

Categorías Inclusivas Respeto por la diversidad

RESPECTO POR LA DIVERSIDAD	DESCRIPCIÓN
Conocimiento-Comunidad escolar	Conocimiento que se posee acerca de la vida de los estudiantes, su contexto familiar, procesos educativos y de la comunidad escolar en general.
Diversidad-Comunidad escolar	La diversidad en la educación se observa en los grupos de personas que conforman una comunidad educativa.
Normas de convivencia	Son las normas que se han establecido dentro de la comunidad y que rigen los comportamientos que se

	observan en la comunidad educativa.
Respeto	Es la acción de relacionarse con consideración y deferencia a lo que la otra persona propone y expresa.
Respeto por la diversidad	Acción de respetar todas aquellas condiciones físicas, de pensamiento o cualquier otra índole que nos diferencian como seres humanos, pero que no representan limitación alguna para relacionarnos.
Respeto por la diversidad- Comunidad del entorno	Acción de respetar todas aquellas situaciones que nos diferencian, pero que no representan limitación alguna para relacionarnos. En este caso, el respeto por la diversidad se observa en la relación con la comunidad del entorno educativo en su cultura y modos de vida.
Respeto por la diversidad- Comunidad escolar	Acción de respetar todas aquellas situaciones que nos diferencian, pero que no representan limitación alguna para relacionarnos. En este caso, el respeto por la diversidad se observa en la manera en que el docente realiza esta acción dentro de la comunidad educativa atendiendo diversidades de aprendizaje, etnias, culturas, entre otras.
Respeto por la diversidad- Metodología	A través de las metodologías utilizadas por el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se fomenta el respeto por la diversidad dentro de la comunidad escolar.
Respeto-Comunidad del entorno	Es la acción de relacionarse con consideración y deferencia a lo que la otra persona propone y expresa, todo esto en relación a la comunidad del entorno.
Respeto-Comunidad escolar	Relacionarse con consideración y deferencia a lo que otro propone o expresa con respecto a la comunidad escolar.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15

Categorías Inclusivas Sostenibilidad

SOSTENIBILIDAD	DESCRIPCIÓN
Cuidado del medio ambiente- Comunidad del entorno	Las acciones que se realizan o potencian desde de la comunidad del entorno escolar para el cuidado del medio ambiente.
Cuidado del medio ambiente- Comunidad escolar	Conocimiento que se posee acerca de la vida de los estudiantes, su contexto familiar, procesos educativos y de la comunidad escolar en general.
Reciclaje	En la cultura sostenible, la acción de reutilizar materiales es fundamental. En ese sentido, el reciclaje se relaciona con utilizar distintos elementos elaborados por los seres humanos como materiales pedagógicos.
Reciclaje-Comunidad escolar	Relacionado con el acto de potenciar o realizar acciones de reciclaje dentro de la comunidad escolar.
Reutilización	Acciones que fomentan el dar un nuevo uso a un material o volver a utilizarlo de distintas maneras.
Sostenibilidad	Acciones que potencian una forma de trabajo que prepara para la vida sostenible preocupándose por las generaciones futuras y el bienestar de las comunidades
Sostenibilidad-Comunidad del entorno	Acciones que potencian una forma de trabajo que prepara para la vida sostenible preocupándose por las generaciones futuras y el bienestar de la comunidad del entorno
Sostenibilidad-Comunidad escolar	Acciones que potencian una forma de trabajo que prepara para la vida sostenible preocupándose por las generaciones futuras y el bienestar de la comunidad escolar
Sostenibilidad-Currículo nacional	La promoción de la sostenibilidad dentro de la comunidad está subordinada por los contenidos que emergen desde el currículo nacional.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16

Categorías Inclusivas Otros

OTROS	DESCRIPCIÓN
Carisma	Aspectos del o la docente y su personalidad que se refleja en la cualidad del buen trato y su atracción o invitación para trabajar con otras/os.
Compromiso docente	Compromiso que tiene el o la docente con su trabajo como docente y formador en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Desarrollo de habilidades	Habilidades para la vida y su importancia en el desarrollo de los y las estudiantes en su proceso de formación.
Destacado	Diferentes acciones, maneras y actividades en que se destacan o sobresalen los docentes dentro de su comunidad.
Estrategia de aprendizaje	Alude a las diversas estrategias de aprendizaje que el o la docente utiliza como recursos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Formación continua	Perfeccionamientos y/o procesos de formación constante que viven los/as docentes.
Humildad	Evoca el conocimiento y manifestación de las capacidades y limitaciones propias.
Innovación	Es el acto de modificar un producto, una acción, una situación. La innovación se relaciona con poder establecer nuevas situaciones, metodologías y acciones pedagógicas, entre otras, a partir de la observación del entorno y la búsqueda de estrategias, en este caso, educativas.
Vocación	Refleja el interés o inclinación que posee el/la docente por su profesión y labor educativa y formadora.

Fuente: Elaboración propia

Barreras

Tabla 17

Categorías Barreras Falta de apoyo

FALTA DE APOYO	DESCRIPCIÓN
Agobio laboral	Se entiende el agobio como el cansancio, trabajo excesivo o la falta de espacio de trabajo para docentes.
Aislamiento escolar	Acciones o procedimientos en los que hay falta de comunicación o relación con otros miembros de la comunidad escolar y del entorno.
Contexto familiar vulnerable	Se habla acerca del contexto vulnerable (afectivo, económico, social) en el que se desarrollan y conviven los estudiantes dentro de sus familias.
Desconocimiento metodológico	Expresiones que evidencian desconocimiento de alguna metodología o plan de acción a implementar dentro del establecimiento educativo.
Desesperanza	Expresiones que se relacionan con la falta de ánimo y poca confianza en las acciones que se realizan y se observan en otros/as personas.
Desmotivación	Falta de motivación o interés por actividades del entorno escolar.
Espacio colegiado insuficiente	Es la falta de tiempo y de espacios en la comunidad educativa (docentes y directivos) para realizar y/o coordinar actividades en conjunto.
Falta de apoyo	Falta de ayuda o sustento que observa el o la docente dentro de sus prácticas educativas.
Falta de apoyo-Comunidad escolar	Falta de apoyo, ayuda o sustento que ve el o la docente dentro de la comunidad escolar en la que se desempeña.
Falta de apoyo-Formación docente	Falta de apoyo, sustento o ayuda que los docentes tuvieron durante su formación profesional.
Falta de oportunidad	Momentos o situaciones en los que se nota una falta de oportunidad para realizar una acción por cualquiera de los miembros de la comunidad.
Gestión escolar insuficiente	Falta de coordinación entre directivos y/o personas que establecen normas y procesos de trabajo en las instituciones escolares. La gestión insuficiente se traduce en acciones como agobio laboral y/o falta de

tiempo para desarrollar las tareas docentes.

Incomodidad	Situaciones en las que cualquier miembro de la comunidad pueda sentirse en un ambiente no grato.
Rol familiar insuficiente	Acciones o situaciones que evidencian lo descendido que está el rol que tiene la familia dentro de la escuela.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18

Categorías Barreras Jerarquía

JERARQUÍA	DESCRIPCIÓN
Autoridad-Comunidad escolar	El tomo de determinaciones dentro de la comunidad educativa, específicamente, en el grupo curso.
Determinismo curricular	Acciones que se subyugan al Currículum Nacional e inciden y determinan la conformación de los espacios educativos, así como también las acciones pedagógicas.
Determinismo-comunidad escolar	Acciones que son determinadas netamente por la comunidad escolar en la que el docente se desenvuelve.
Eficacia	Visión de eficiencia en cuanto a resultados cuantificables, como por ejemplo la prueba SIMCE.
Insuficiencia políticas educativas	Poca o nula eficiencia de las políticas educativas actuales de nuestro país percibidas por los y las docentes.
Jerarquía	Es la subordinación de las personas a un ordenamiento jurídico. En este caso, la comunidad educativa se subordina a un estamento mayor como una congregación o un grupo educativo que conduce las normas de los establecimientos educativos.
Subordinación del Estado	Hace referencia a la dependencia que se tiene del Estado dentro de la comunidad escolar al momento de tomar decisiones, realizar actividades o necesidad de recursos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19

Categorías Barreras Monocultura

MONOCULTURA	DESCRIPCIÓN
Competición	Relacionada a la creencia y el fomento de la competición dentro de la comunidad escolar y fuera de ella como visión de superación.
Conformidad	Representa las acciones de conformismo respecto a situaciones, no dando el espacio a posibles propuestas propias o de otra/os.
Homogeneización	Acción de hacer del grupo curso un curso homogéneo, vale decir, que se eliminan aquellas características distintivas de cada estudiante en función de los aprendizajes.
Individualismo	Tendencia a pensar, obrar y actuar con independencia de los demás según el propio criterio y no de acuerdo con el de la colectividad.
Monocultura	Está relacionada a la definición y mantención de un modo de vida o acciones educativas por parte de la escuela y/o un grupo de personas tanto de la comunidad interna como externa. La monocultura propicia un único modo de pensar o de observar la realidad, por lo tanto, repercute en situaciones como la mantención de la desigualdad social, machismo, racismo, xenofobia, entre otras acciones de violencia.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20

Categorías Barreras Violencia

VIOLENCIA	DESCRIPCIÓN
Castigo	Aquellas sanciones que se dan a los estudiantes por situaciones que suceden y que poseen, por lo general, una connotación negativa. Puede contemplarse como una forma para resolver

conflictos.

Consumo

Percepciones de profesores en relación al lucro en la educación en tanto se observa como un bien de consumo. Se relaciona con el acceso a la educación mediante el poder adquisitivo.

Cuidado del medio ambiente
insuficiente

Se observa el cuidado del medio ambiente, pero de manera superficial, vale decir que las acciones que se evidencian no poseen profundidad o falta una implementación de ellas.

Desigualdad

Comportamientos que avalan la desigualdad entre los estudiantes de la comunidad escolar. Se refleja en acciones como privilegiar a una persona por sobre otra, entre otras de esa índole.

Exclusión

Acciones que separan a unos de otros, discriminan y excluyen de la comunidad escolar y del entorno.

Invisibilización del cuidado del
medio ambiente

Poca visibilidad o desconocimiento que hay acerca del cuidado del medio ambiente que se realiza dentro de la comunidad escolar.

Recompensa

Surge el concepto recompensa cuando las acciones educativas son propiciadas a partir de la premiación los aprendizajes y no desde lo significativo que puede ser este en el desarrollo de la vida.

Violencia

En todas sus expresiones, física, psicológica, económica, la violencia se expresa en acciones que pueden darse en espacios tanto de la comunidad escolar, como la del entorno.

Violencia-Comunidad escolar

Se observa la violencia en acciones como golpes o expresiones verbales dentro de la comunidad escolar.

Fuente: Elaboración propia

4.4. Triangulación

Para realizar la triangulación se recogieron datos de diversas fuentes de información de manera transversal, que se obtuvieron dentro de los espacio educativos en estudio. La triangulación entre las diversas fuentes de información permite una muestra amplia de los participantes que comparten, accionan y participan con el estudio de caso, en este caso docentes que son percibidos como inclusivos. Los y las participantes de la comunidad educativa son esenciales en el trabajo y colaboración con el profesorado, lo que permite obtener una descripción según las categorías a priori y la información teórica proporcionada por el INDEX (2011), junto con el discurso del docente y las observaciones del entorno social, emocional, afectivo y participativo que desarrolla en su entorno.

La triangulación con el marco teórico se realiza con la fuente esencial de la investigación (INDEX) desde categorías apriorísticas y emergentes de los discursos, de manera que se otorgue la consistencia teórica pertinente para el corpus de resultados de la investigación. De esta manera, se obtiene la robustez de concepciones y discursos que logran para obtener un acercamiento a la realidad de la comunidad y las acciones que allí se ejercen. “La triangulación, sin embargo, no busca el contraste o el cotejo de resultados obtenidos por diferentes acercamientos metodológicos a la realidad social, sino el enriquecimiento de una visión (comprensión) única que resulta de la alimentación mutua de ambos acercamientos” (Ruiz, 2012, p.331). Booth y Ainscow (2011), proporcionan una investigación desde los valores que propician una comunidad inclusiva basada en estructuras, procedimientos y espíritus de los actores que allí se relacionan y desean permanecer con un objetivo en común, el desarrollo de comunidades en vía de constructos sociales, culturales y emocionales. Para efectuar la triangulación, se realizaron acciones e investigaciones consensuadas por los y las participantes, seleccionando la información obtenida en el trabajo de campo; triangulando la información por cada estamento; entre todos los estamentos investigados; con los datos

obtenidos mediante los otros instrumentos, y así, triangular la información con el marco teórico.

5. Capítulo 5: Resultados

Una vez organizados los datos obtenidos se contemplan desde lo general y lo particular cuál o cuáles son las apariciones de las distintas categorías levantadas entre los casos investigados, en función de observar qué es lo que tienen en común. La información consolidada que aquí se presenta proviene de la triangulación de los datos recogidos en las entrevistas semi-estructuradas realizadas a cada informante de la comunidad educativa (apoderados, niños y colegas), las observaciones de campo hechas por las investigadoras y las entrevistas en profundidad realizadas a profesores y/o profesoras considerados como promotores de inclusión. Se evidencian los gráficos y sus respectivas tablas de frecuencias (en los anexos) por cada caso (1, 2, 3).

Para fines de entender las particularidades de cada caso, se exponen la totalidad de las frecuencias por caso para contemplar el panorama de estos y dilucidar cuál es la categoría con mayor alcance según el discurso y observaciones analizadas. En orden, se muestran en un primer lugar las Categorías Inclusivas, luego las Barreras y en un tercer lugar los “Otros”.

Finalmente, para observar el panorama general y dar paso a las discusiones correspondientes se expone el paneo general de las características en común que existen entre los casos pues cabe recordar que esta investigación corresponde a un estudio de casos múltiples y se busca pesquisar, precisamente, estas concordancias entre ellos.

5.1. Caso 1.

A continuación se exponen los porcentajes obtenidos en relación a los 1.064 nudos categorizados del caso 1. Esta cantidad se divide en las respectivas categorías Incluyentes,

Barreras y otros, por lo tanto, el total expuesto en cada tabla se relaciona con los nudos categorizados por las categorías anteriormente nombradas.

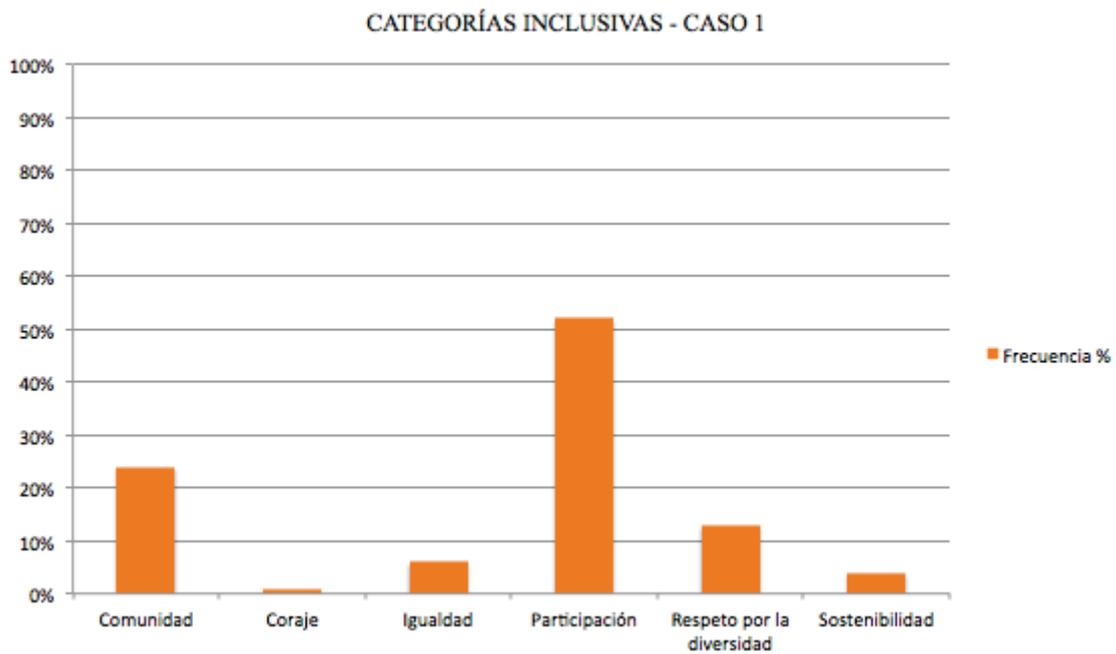


Figura 4
Categorías Inclusivas - Caso 1

Tabla 22

Dimensiones Categorías Inclusivas - Caso 1

CASO 1

CATEGORÍAS INCLUSIVAS	fi	f%
Comunidad	200	24%
Coraje	5	1%
Igualdad	49	6%
Participación	427	52%
Respeto por la diversidad	108	13%

Sostenibilidad	37	4%
TOTAL	826	100%

Fuente: Elaboración propia

En relación a las categorías Inclusivas, es posible observar que en el caso 1 las que poseen un mayor alcance en el discurso entre los y las informantes corresponde a la categoría de Participación (52%) y Comunidad (24%). Es posible decir entonces que esta situación podría significar que en el caso 1 se observan como acciones que promueve el docente para la promoción de la inclusión el potenciar la participación de y entre los y las distintas informantes tanto en la comunidad educativa, como fuera de ella. Así lo señalan al manifestar por ejemplo que:

CASO	SUJETO	NUDO
2	Niño/a	5-6 “La profesora logra que todos los compañeros se sientan igual de bien”.
1	Apoderado/a	77-78 “Todas las actividades la profesora les preguntó en reunión antes de decírselas a los niños”
1	Nota de campo	181-182 “La profesora pregunta por las opiniones de los estudiantes”

Barreras

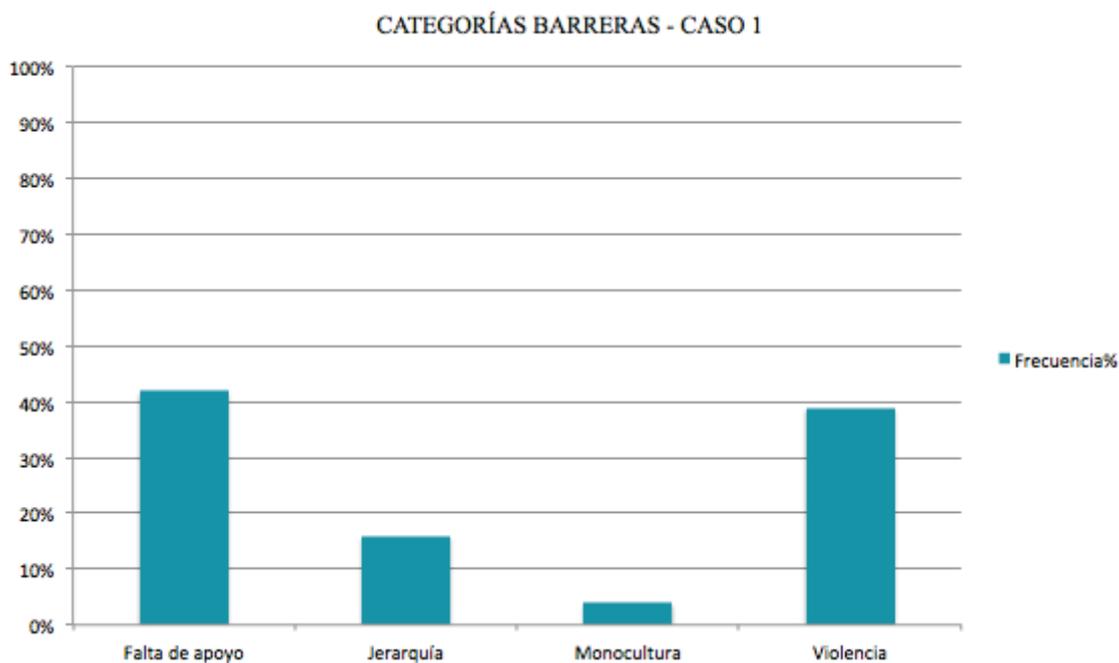


Figura 5

Categorías Barreras - Caso 1

Tabla 23

Dimensiones Categorías Barreras - Caso 1

CATEGORÍAS BARRERAS	Frecuencia	Frecuencia %
Falta de apoyo	87	42%
Jerarquía	27	16%
Monocultura	6	4%
Violencia	62	39%
TOTAL	182	100%

Fuente: Elaboración propia

En relación a las barreras para la inclusión en el caso 1, las categorías que sobresalen en el discurso de los y las informantes corresponden a la Falta de apoyo (48%) y Violencia (35%). Eso podría significar que en la cotidianeidad de la comunidad educativa del caso 1 se pueden observar distintas situaciones relacionadas tanto a castigos o gritos, como falta de apoyo, en términos generales, a la comunidad escolar. Por ejemplo, en la observación de campo realizada, fue posible observar que:

Notas de campo

CASO	SUJETO	NUDO
3	Niño/a	86-87-88 “La profesora le llama la atención a un niño que está conversando y este le grita”.

También en el discurso de los estudiantes es posible observar que existen situaciones de conflicto en la que el castigo es la solución, aparentemente:

Notas de campo

CASO	SUJETO	NUDO
1	Niño/a	54-55-56-57-58 “Cuando un compañero se porta demasiado mal lo suspenden, antes se le conversa”.

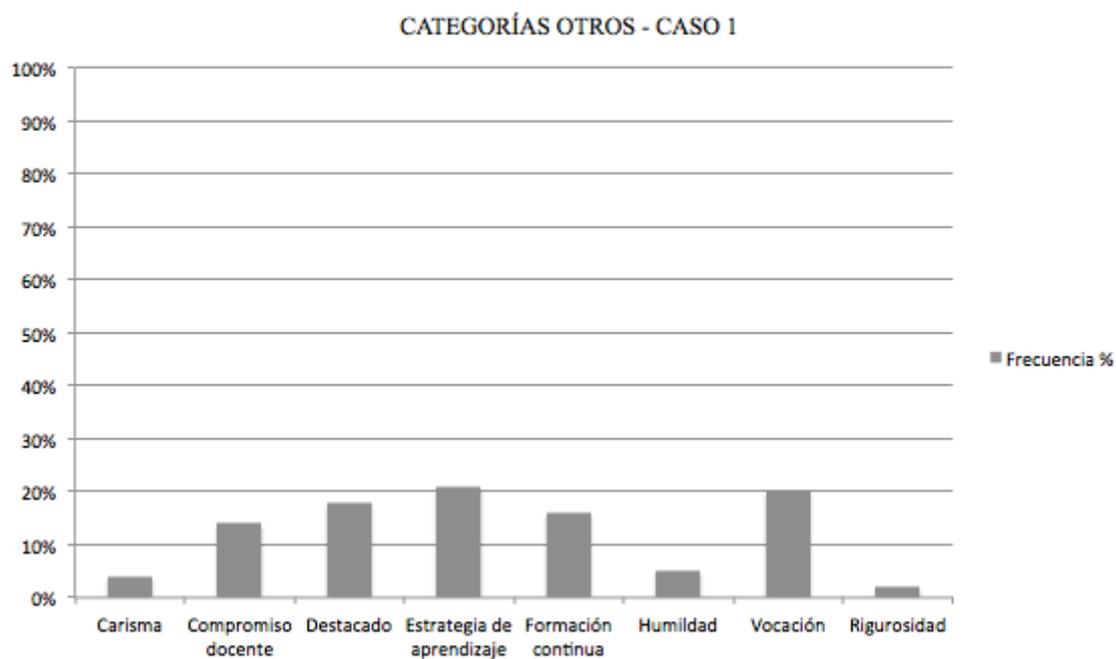


Figura 6

Categorías Inclusivas Otros - Caso 1

Tabla 24

Dimensiones Categorías Otros - Caso 1

OTROS	Frecuencia	Frecuencia %
Carisma	2	4%
Compromiso docente	8	14%
Desarrollo de habilidades	0	0%
Destacado	10	18%
Estrategia de aprendizaje	12	21%
Formación continua	9	16%
Humildad	3	5%

Innovación	0	0%
Vocación	11	20%
Rigurosidad	1	2%
TOTAL	56	100%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a aquellos elementos discursivos que no forman parte de las categorías anteriores pero que sí inciden de alguna manera en el cotidiano del caso 1, aquellos que sobresalen corresponden al uso de Estrategias de Aprendizaje (21%), la Vocación en la tarea docente (20%) y la consideración por parte de la comunidad del o la docente como Destacado/a (18%), porcentajes que revelan, desde el punto de vista de la caracterización de un espacio, elementos propios de este y que deben contemplarse como sucesos particulares que pueden responder a la visión del establecimiento. Así se puede observar en el discurso

5.2. Caso 2

A continuación se exponen los porcentajes obtenidos en relación a los 451 nudos categorizados del caso 2. Esta cantidad se divide en las respectivas categorías Incluyentes, Barreras y otros, por lo tanto, el total expuesto en cada tabla se relaciona con los nudos categorizados por las categorías anteriormente nombradas. Es propio manifestar que el caso 2 presenta un bajo porcentaje en las categorías de Barreras y Otros, por lo tanto, no se hace necesario representar mediante gráficos el resultado pues no altera las conclusiones finales.

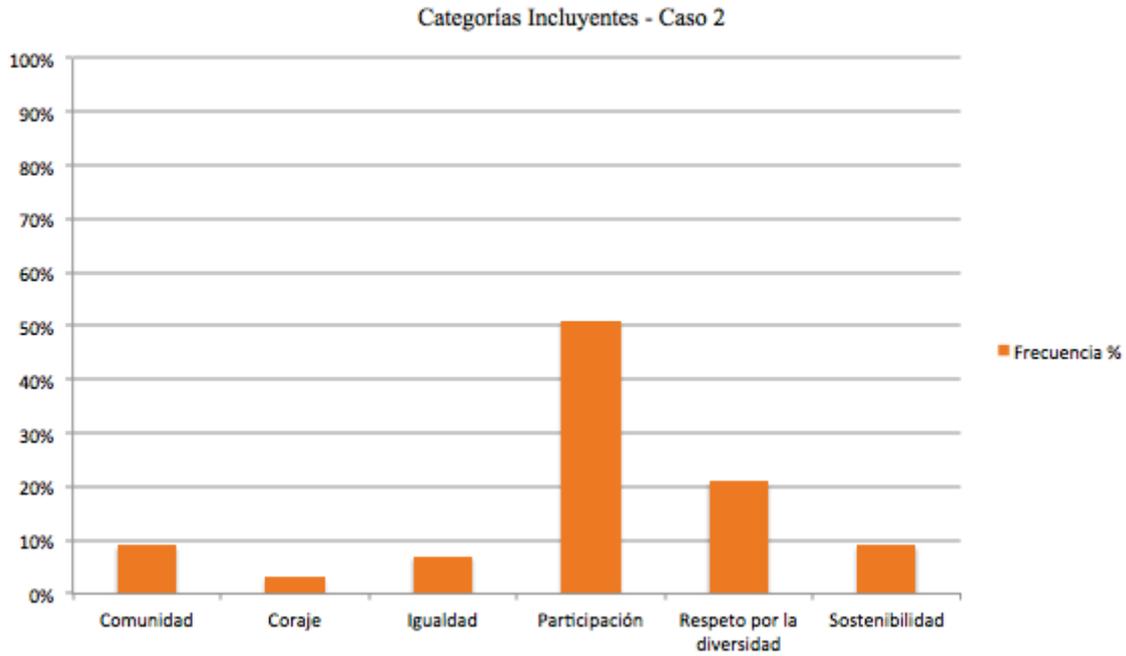


Figura 7

Categorías Inclusivas - Caso 2

Tabla 25

Dimensiones Categorías Inclusivas - Caso 2

CATEGORÍAS INCLUSIVAS	Frecuencia	Frecuencia %
Comunidad	39	9%
Coraje	12	3%
Igualdad	30	7%
Participación	219	51%
Respeto por la diversidad	90	21%
Sostenibilidad	37	9%
TOTAL	427	100%

Fuente: Elaboración propia

A partir del gráfico anterior es posible observar que la categoría que más predomina dentro del caso es la Participación, con un 51% de alcance. A continuación y por debajo de la anterior, se presenta la categoría Respeto por la diversidad, con un 21%.

5.3. Caso 3

A continuación se exponen los porcentajes obtenidos en relación a los 902 nudos categorizados del caso 1. Esta cantidad se divide en las respectivas categorías Incluyentes, Barreras y otros, por lo tanto, el total expuesto en cada tabla se relaciona con los nudos categorizados por las categorías anteriormente nombradas.

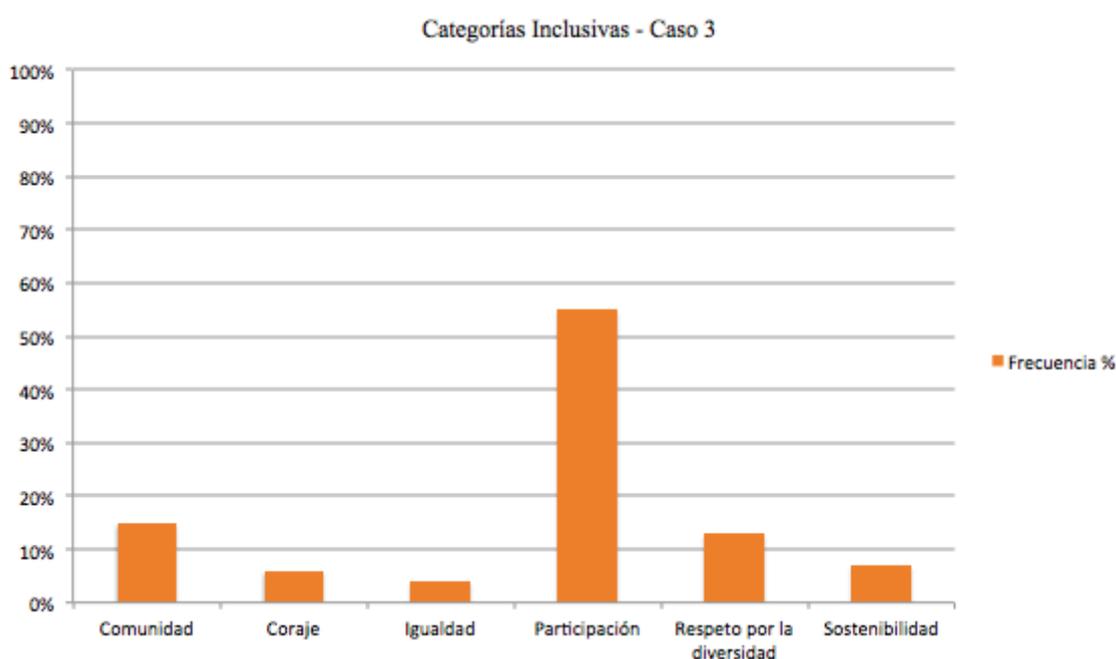


Figura 8

Categorías Inclusivas - Caso 3

Tabla 26

Dimensiones Categorías Inclusivas - Caso 3

CATEGORÍAS INCLUSIVAS	Frecuencia	Frecuencia %
Comunidad	116	15%
Coraje	45	6%
Igualdad	36	4%
Participación	444	55%
Respeto por la diversidad	103	13%
Sostenibilidad	58	7%
TOTAL	802	100%

Fuente: Elaboración propia

Frente a este gráfico, se puede observar que entre las categorías inclusivas la que sobresale dentro del discurso de todos los informantes del caso 3 es Participación, con un 55%. La segunda categoría que más sobresale es Comunidad, con un 15 % de alcance.

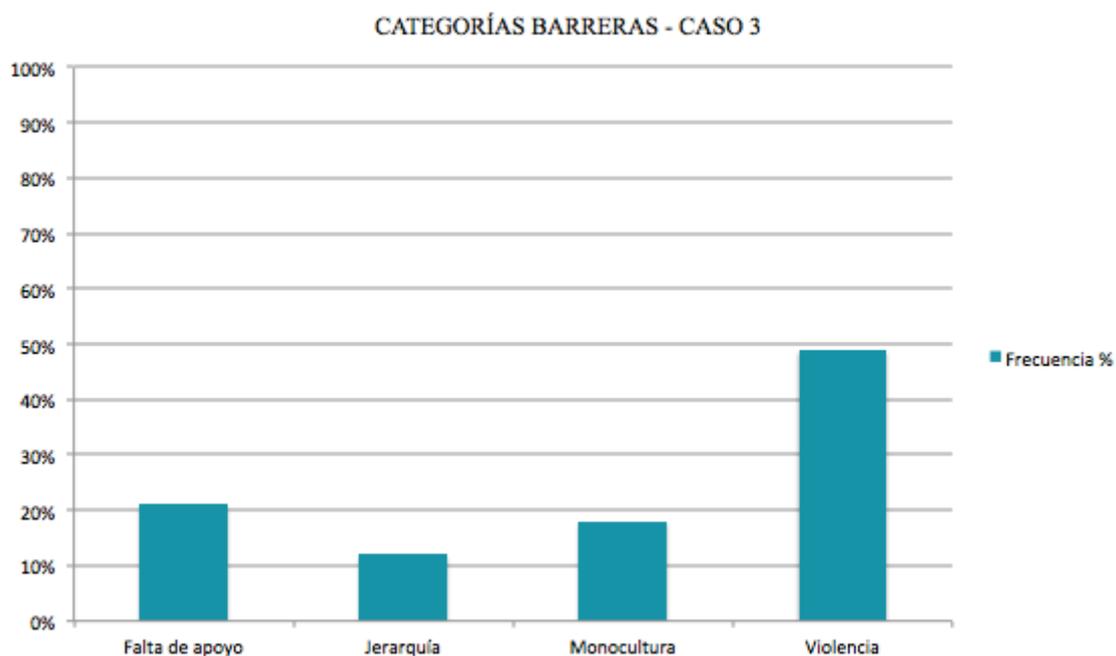


Figura 9
Categorías Barreras - Caso 3

Tabla 27

Dimensiones Categorías Barreras - Caso 3

CATEGORÍAS BARRERAS	Frecuencia	Frecuencia %
Falta de apoyo	18	21%
Jerarquía	10	12%
Monocultura	15	18%
Violencia	42	49%
TOTAL	85	100%

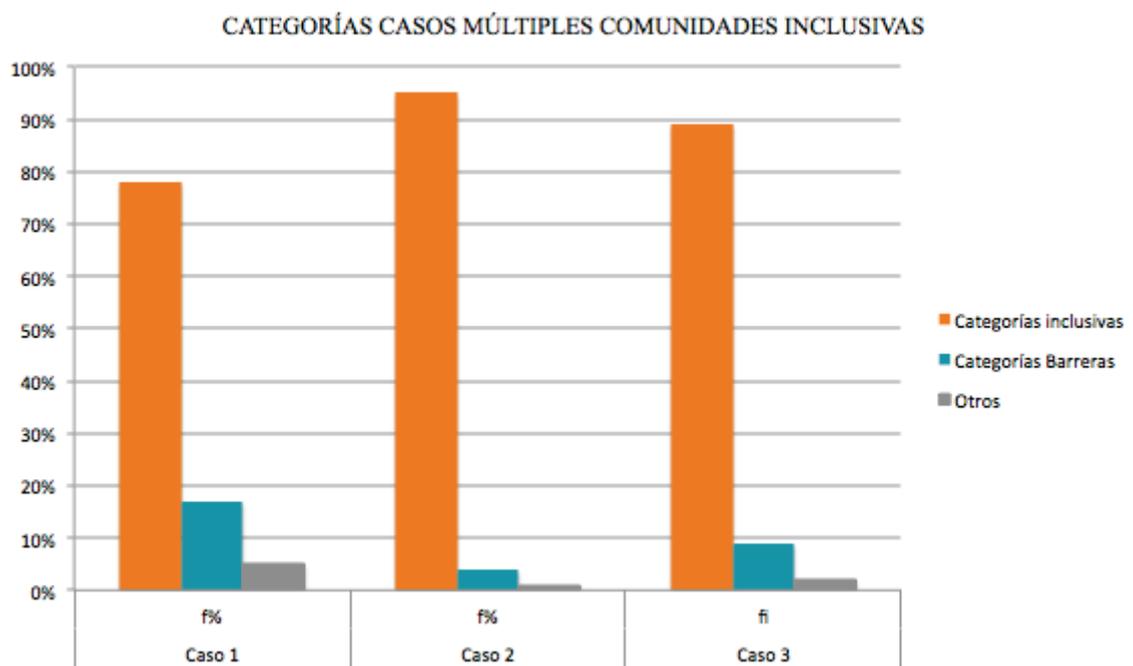
Fuente: Elaboración propia

Se puede ver mediante, la figura 9 que entre las categorías denominadas como Barreras para la Inclusión, los y las informantes del caso 3 relevan la categoría de Violencia,

alcanzando un 49%. La categoría que le sigue y que incide en la caracterización del espacio es Falta de apoyo con un 21 % de representatividad.

La categoría de otros no se observa en términos de representar una caracterización del caso.

5.4. Resumen final resultados



Figura

10

Gráficos Categorías - Estudio de Casos Múltiples Comunidades Educativas Región de Valparaíso

Dimensiones Categorías Inclusivas, Barreras y Otros - Casos múltiples

CASOS	Caso 1		Caso 2		Caso 3		TOTAL	
Categorías	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
Categorías inclusivas	826	78%	427	95%	801	89%	2054	85%
Categorías Barreras	182	17%	20	4%	85	9%	287	12%
Otros	56	5%	4	1%	16	2%	76	3%
TOTAL	1064	100%	451	100%	902	100%	2417	100%

Fuente: Elaboración propia

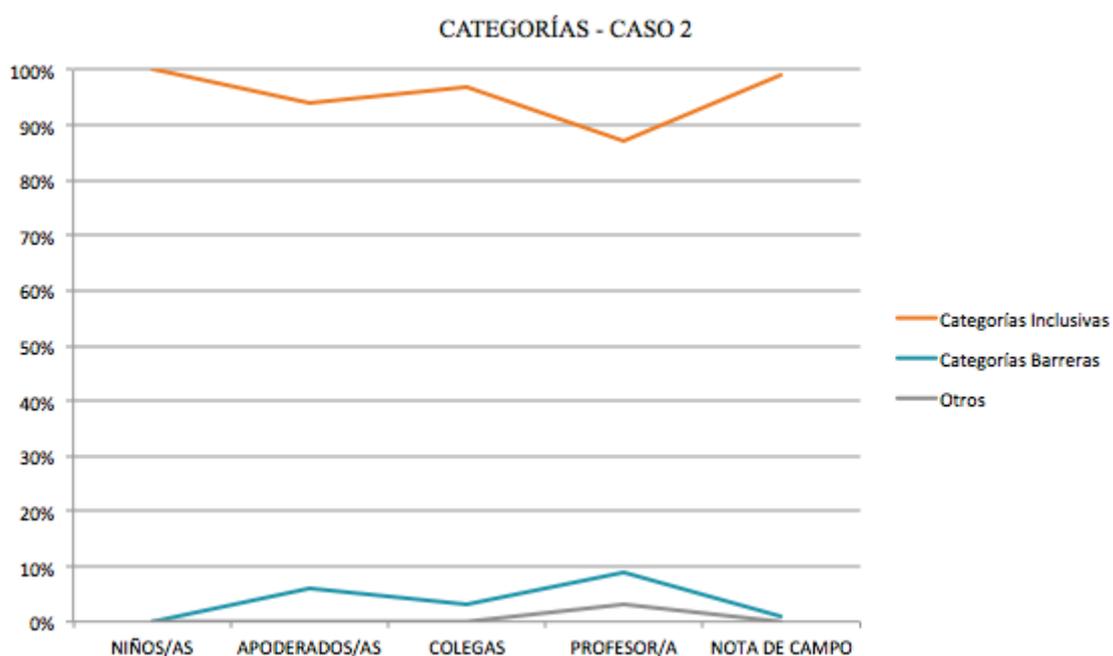


Figura 11
Categorías - Caso 2

Tabla 29

Dimensiones Categorías Inclusivas, Barreras y Otros - Caso 2

CATEGORÍA S	Niños/as	Apoderados/as	Colegas	Profesor/a	Notas de campo	TOTAL
Categorías inclusivas	100%	94%	97%	87%	99%	96%
Categorías Barreras	0%	6%	3%	9%	1%	4%
Otros	0%	0%	0%	3%	0%	0%
Total						100%

Fuente: Elaboración propia

En relación al caso 2 y la totalidad de categorías establecidas en este se observa que las categorías denominadas como inclusivas se presentan en un 96% ,las categorías barreras en un 1% y otros ocupa un 0%.

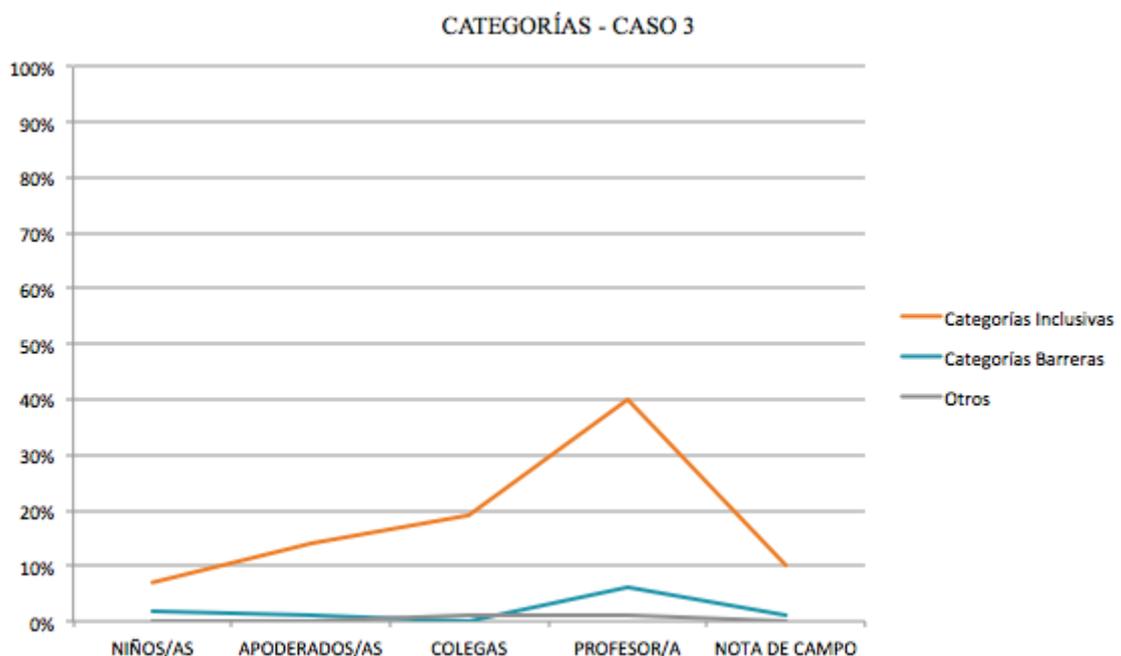


Figura 12

Categorías - Caso 3

Tabla 30

Dimensiones Categorías - Caso 3

CATEGORÍAS	Niños/as	Apoderados/as	Colegas	Profesor/a	Notas de campo	TOTAL %
CASO 3						
Categorías Inclusivas	82%	95%	96%	85%	91%	89%
Categorías Barreras	18%	5%	1%	13%	9%	9%
Otros	0%	0%	3%	2%	0%	2%
						100%

Fuente: Elaboración propia

A través de este gráfico y posterior tabla, podemos observar que respecto a la totalidad de categorías establecidas en el caso 3, las categorías inclusivas se presentan en un 89%, las categorías barreras en un 9% y las consideradas como otras se pueden observar en un 2%.

5.4.1. Paneo general.

A través de la Figura 13 podemos observar cómo se presentan la totalidad de categorías en los 3 casos recién expuestos. Para efectos de comprensión de lo expuesto, se considera una categoría saturada cuando esta presenta un 20% de alcance en relación al total de las unidades de discursos (nudos libres) categorizados.

Tabla 31

Dimensiones Categorías Inclusivas saturadas casos múltiples

Categorías	Participación	Respeto por la Diversidad
CASO 1	x	
CASO 2	x	x
CASO 3	x	

Fuente: Elaboración propia

A partir de esta tabla, podemos observar que la categoría que se presenta en los tres casos de la investigación es la Participación. También es propio destacar que en el caso 1 se puede observar como saturada la categoría asociada al Respeto por la diversidad. Es pertinente decir que sólo se observan categorías del tipo inclusivas sobre el 20% y no es posible observar categorías del tipo barreras sobre el valor de saturación propuesto. En relación a las las categorías restantes (inclusivas y barreras), no se presentan en ninguno de los tres casos por sobre el 20% de saturación.

6. Capítulo 6: Discusión de los resultados

En el siguiente apartado se presentan las discusiones que surgen a partir del análisis de los resultados obtenidos en base a la triangulación de datos de las entrevistas realizadas a la comunidad educativa, la observación de campo y las entrevistas en profundidad realizadas a los y las docentes. En primer lugar, se abordarán las Categorías Incluyentes, Barreras y otras categorías con mayor índice de saturación por los participantes y las notas de campo en las observaciones de los casos múltiples. Para hablar de lo sucedido en relación a cada categoría, además se enlazará la información con lo recogido a partir de los informantes de los tres casos estudiados en los anexos. De esta manera, al ser el objeto de esta investigación el conocimiento de las prácticas pedagógicas de docentes que se desempeñan en educación básica que son concebidos por los miembros de su comunidad como inclusivos, se busca caracterizar qué es lo que hacen, qué elementos tienen en común aún estando en contextos educativos diferentes y cómo es que se observan a sí mismos dentro de los distintos espacios educativos.

Para contextualizar la discusión, se propone como saturación máxima de las categorías, un 20% en relación a la cantidad total de nudos categorizados de cada caso. Así mismo, se consideran las categorías emergentes de los discursos y para profundizar en las discusiones, es que se explicitan sucesos particulares de los casos que ayudan a comprender de mejor manera el fenómeno de cada categoría analizada. Estos elementos se exponen en los anexos, de modo que, cuando la discusión lo requiera, serán revelados al lector para poder acompañarlo en la comprensión de los resultados.

En primer lugar, de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede identificar que entre los casos múltiples estudiados, la acción principal que realizan los y las docentes que son

percibidos por la comunidad como profesores que propician una práctica inclusiva es la promoción de la Participación dentro del contexto interno y externo de la comunidad escolar (Ver Tabla 22, 25 y 26). En ese sentido, cuando hablamos de Participación, se hace alusión al hecho de promover espacios en los que los valores como el optimismo o la confianza en la comunidad escolar se desarrollan por todos o gran parte de los actores de los centros. “Una persona participa no solo cuando está involucrada en actividades conjuntas, sino también cuando se siente implicada y aceptada” (Booth y Ainscow, 2011, p.27). Considerando subcategorías establecidas como la motivación pedagógica, la voluntad-compromiso del docente, entre otros, (Ver Tablas 22, 25 y 26), estos elementos forman un entramado de acciones que permiten observar y accionar la participación. Como hace mención Booth y Ainscow (2011): “La participación implica dos elementos: la acción participativa o actividad y la participación en sí misma” (p.27). Dentro de los tres casos estudiados, este valor puede considerarse como una de las acciones que fomentan los y las docentes dentro de sus espacios educativos, debido a que existe un discurso común respecto a este valor, específicamente, en los apoderados, colegas y notas de campo realizadas (Ver Figuras 42, 53 y 70). Esta acción se asocia directamente al profesor debido a que es él el que se encarga de promover estos espacios dentro y fuera de la comunidad, como propulsor de comunicación y relación entre los actores participantes de dichos espacios sociales, culturales y educativos. Este valor estructural inclusivo, se desarrolla en el Caso 2 en conjunto con la Participación-Comunidad del entorno que, pese a que no logra la saturación máxima, es promovido fuertemente en conjunto con el Respeto por la diversidad y Sostenibilidad, a diferencia de los otros casos, siendo estos valores uno de los más descendidos entre los valores inclusivos (Ver tabla 47).

Otro valor estructural que promueve la inclusión y que está ligado directamente a la Participación, es la Comunidad, la cual de acuerdo a los resultados obtenidos, no alcanza el porcentaje máximo de saturación propuesto (20%) en relación a la cantidad total de nudos

categorizados de los tres casos, respectivamente. Sin embargo, cuando se observan las especificidad de las situaciones, es interesante rescatar que en el caso 3, la categoría de Comunidad es la que alcanza la saturación más alta (47%) en relación a los nudos categorizados de los niños y niñas informantes del mismo caso (Ver Tabla 57). Así mismo, resalta la observación de cómo en los tres casos las comunidades se encuentran en camino hacia la construcción de una comunidad inclusiva, pues el hecho de no saturarse no implica que las escuelas que participan en este estudio no se encuentren siempre abiertas a enriquecerse a partir de la integración de nuevos miembros a sus comunidades, ni tampoco que se niegue a la necesidad de realizar vínculos dentro de la comunidad escolar y con la comunidad externa a esta, tal como plantean Booth y Ainscow (2011, p.27). Esto último se plantea al observar que el valor de la Alegría se encuentra en el discurso de los tres casos, específicamente en los niños y niñas informantes (Ver Tabla 31, 44 y 57). Este valor “(...) tiene que ver con el desarrollo integral de la persona, incluyendo los sentimientos las emociones; a través del enriquecimiento del espíritu humano, y de la alegría de comprometerse con el aprendizaje, la enseñanza y las relaciones personales” (Booth y Ainscow, 2011, p. 29). De manera que alegría potencia la Participación y el Respeto como valor espiritual, conformadores de una comunidad inclusiva, comprometiendo y vinculando a la comunidad con su acción y desarrollo dentro de ella, Por lo tanto, aún cuando la Comunidad es un valor estructural que no se logra saturar (Ver Tabla 31), esto no implica necesariamente que no se encuentre presente la comunidad inclusiva, pues da la opción de considerar que aún está en vías de desarrollo debido a la complejidad de los significados y percepciones de desarrollo que implican una mejora a partir de las responsabilidades sociales y democráticas con las comunidades tanto internas como externas, “Las comunidades inclusivas están siempre abiertas, y se enriquecen con nuevos miembros que contribuyen a su transformación” (Booth y Ainscow, 2011, p.27), es decir, con el contexto que le rodea.

Es relevante de evidenciar el surgimiento de una nueva categoría inclusiva denominada como *Coraje*, elemento clave en cuanto a los discursos de los profesores de los casos 2 y 3 (Ver anexo 48 y 62), ya que implica la necesidad de expresar en su actuar un cambio educativo en función de la promoción de aprendizajes significativos y la inclusión misma. Esto último se condice en cuanto el INDEX (2011) pues lo propone dentro de las acciones para promover la inclusión al plantear que “Se necesita coraje para denunciar las irregularidades, y para poner encima de la mesa las malas prácticas en la propia organización sabiendo que, con ello, se pueden correr riesgos como la pérdida de promoción, el empleo o la amistad” (p. 29) Así en su discurso, estos docentes plantean distintas maneras en las que la educación puede promover la inclusión, asociándose directamente a cambios constitucionales y en el sistema de medición actual de los aprendizajes. En ese sentido, a diferencia del caso 1, los otros dos casos presentan este componente como elemento clave en cuanto a la convicción de los quehaceres pedagógicos y lo que se busca a través de ella. Cabe destacar que, si bien no alcanza la saturación máxima en cuanto al total de datos recopilados (20%), no se puede pasar por alto la identidad y el pensamiento de cada docente, pues el estudio de estos podría significar un elemento potente en términos de comprender qué es lo que hace que estos docentes que están inmersos en el sistema educativo chileno (o cualquiera), vivan y desarrollen la pedagogía de la manera en que lo hacen. Esa es una de las proyecciones principales que entrega este estudio.

En relación a la categoría inclusiva denominada como *Igualdad*, es posible determinar que los casos estudiados no se presentan en la observación de campo, ni en las concepciones y discursos, lo cual podría tener implicancias en la manera en que los miembros de la comunidad se relacionan entre sí, ya que para determinar una comunidad como promotora de la igualdad es necesario que todas las personas sean tratadas con igual valor, así lo señalan Booth y Ainscow (2011) al decir que:

“La igualdad no significa que todos sean lo mismo o que sean tratados de la misma manera, sino que todo el mundo sea tratado “como de igual valor”. Esto tiene implicaciones en cómo los adultos y los estudiantes se comportan los unos hacia los otros en los centros escolares” (p. 26).

En ese sentido, llama la atención que el valor no se vea arraigado en las concepciones de las personas considerando las legislaciones mundiales en torno al tema y la propuesta de una educación para todos y todas, de un lenguaje no sexista y la eliminación de las brechas o barreras de cualquier índole de género, raza, socioeconómica, entre otras. Sin embargo, no se debe dejar de lado que “Existe una relación dialéctica entre educación inclusiva y social, porque si bien la educación puede contribuir a la igualdad de oportunidades para insertarse en la sociedad, también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento de forma que todas las personas desarrollen las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social.” (ONU, 2008, p 6).

En cuanto al Respeto a la diversidad, este “implica la valoración de los demás, en base al buen trato y el reconociendo sus contribuciones a una comunidad (Booth y Ainscow, 2011, p. 26). En ese sentido, se hace necesario rescatar la promoción del Respeto por la diversidad dentro de la comunidad educativa y en el entorno del caso 2, con un 28% de representación desde el discurso de los niños y niñas de la comunidad, considerando el universo de categorías inclusivas (Ver anexo 47). Los valores percibidos por los y las estudiantes dentro de la categoría son: Normas de convivencia, Respeto en la comunidad escolar y Respeto por la diversidad. Así mismo, los apoderados/as al igual que los colegas consideran que este valor es propiciado por el/la docente, pero está bajo el límite propuesto como saturación de los discursos (Ver anexo 48 y 49). Aún así, logra ser percibido en el trabajo de campo como un valor asociado a la comunidad escolar. Esto no implica, necesariamente, que no se pueda contemplar o decir que en los casos 1 y 2 no exista esta

realidad, ya que se presenta la saturación de las categorías pero bajo el 20%. En el caso 3 existe un factor que consideramos incidente, el Respeto por la diversidad desde la metodología, que promovida por la comunidad y en el que subyacen otros valores como la Autonomía-comunidad escolar, la Convicción metodológica, Metodología-Comunidad escolar, entre otros (Ver Tabla 47).

Una de las problemáticas que surgen desde los discursos de la comunidad educativa, y que es estipulado desde la teoría por Booth, et al (2015) como deficientes, son las concepciones y acciones que sostienen los actores que se relacionan en estos espacios acerca de la Sostenibilidad. Esta estructura estipulada con base en el INDEX (2011), es un valor potencial de acciones futuras emergidas desde el cuidado del medio ambiente, dentro y fuera del aula, debido a una carencia general de concepciones y acciones culturales, sociales y medioambientales en las que están inmerso algunos países en vías de desarrollo “Es fundamental para la inclusión la sostenibilidad medioambiental en un tiempo en el que la degradación, la deforestación, y el calentamiento global están amenazando la calidad de vida de todos nosotros y además minando la vida de millones de personas en el mundo” (Booth y Ainscow, 2011, p. 28). Aún estas comunidades consideradas inclusivas, se encuentran en vías de desarrollo sostenible, ya que aún no se evidencia dentro del discurso un accionar potencial de la comunidad ni de los docentes inmersos en ellas. Los casos 1, 2 y 3 presentan una saturación menor al 10% (ver Tablas 53, 62 y 42) en relación a los demás valores inclusivos considerados como estructuras para conformar comunidades inclusivas tanto dentro como fuera del territorio educativo, pero que sí son identificados por gran parte de sus participantes, como es en el Caso 2, que presenta un contexto cultural, social y geográfico, potencializado por el/la docente que logra ser percibido por la comunidad como fuente de espacios para desarrollar acciones de piso sostenible como: reciclaje, reutilización de material y cuidado del medio ambiente. Esto se enmarca desde el territorio que potencia dichas acciones y la

comunidad del entorno que se vincula con la comunidad escolar como fuente de acción y mejora frente a las problemáticas del lugar.

En cuanto a las categorías denominadas como Barreras (Echeita, 2013), específicamente para el caso de la categoría de Falta de Apoyo se destaca el suceso del caso 1 que presenta un alto índice en las categorías de Falta de apoyo, Jerarquía y Violencia (Ver Tabla 42) Respecto al discurso del o la profesora entrevistada del mismo caso, este se relaciona directamente con la Falta de apoyo por parte del establecimiento en cuanto a la resolución de conflictos y la carga académica o Agobio laboral que expresa. Además, resulta interesante contemplar que sí el discurso de la profesora y sus colegas poseen un porcentaje similar, probablemente exista un común denominador en las estructuras educativas que generan, entre otros aspectos, incomodidad, desesperanza, agobio, gestiones escolares insuficiente, etc.

Otras de las barreras que se presentan en los discursos de los tres casos, corresponden a las Barreras de Jerarquía, Monocultura y Violencia. Estos elementos no alcanzan la saturación mínima, sin embargo no deben pasarse por alto pues, implican pequeños indicios de exclusión o sucesos que los participantes de cada comunidad observan en el cotidiano tanto dentro, como fuera de la comunidad (Ver Tabla 42, 54 y 68).

En síntesis, lo que se rescata a partir del estudio es que lo que hacen docentes de comunidades educativas de la Región de Valparaíso es el promover prácticas educativas que potencien la Participación entre la comunidad educativa y con su entorno, así como también las acciones que potencien un Respeto por la diversidad circundante a cada caso. También, el que los docentes llevan el Coraje arraigado en su discurso y prácticas pedagógicas,. Además es importante mencionar que la sostenibilidad aún se encuentra en proceso de construcción dentro de las comunidades estudiadas.

7. Conclusiones

La investigación tuvo el propósito de caracterizar las acciones que realizan docentes que se desempeñan en Educación Básica y que son concebidos en su comunidad como inclusivos. Para su desarrollo, se observaron tres escuelas de la región de Valparaíso, cuyos informantes escogidos fueron personas que son parte de la comunidad educativa (niños/as, colegas, apoderados/as) y el o la docente en cuestión. En relación a los objetivos específicos, es importante mencionar que el proceso de la selección de docentes para el estudio fue pertinente pues se logró caracterizar las prácticas educativas de los tres profesores escogidos en base al discurso de los y las informantes de su comunidad, aunando sus expresiones y analizando en detalle cuál o cuáles fueron los aspectos que resaltan y que son propios de exponer en cuanto a sus percepciones de cómo se expresa y acciona la inclusión en los distintos espacios educativos. En ese sentido, las técnicas de recogida de información resultaron apropiadas para conocer e indagar en las percepciones de las personas respecto a cómo conciben la educación desde el actuar de sus propios profesores, colegas y/o tutores de hijos e hijas. Así mismo, las técnicas utilizadas dan la posibilidad de poder pesquisar aquellos elementos que un futuro podrían retomarse a modo de profundización del estudio para develar qué es lo que el o la docente piensa cuando ejerce su labor.

Lo anterior, proviene de lo que las investigadoras han propuesto en base a distintas investigaciones como el piso mínimo de observación, reflejado en ciertos valores que pueden contemplarse como un parámetro común para las futuras investigaciones respecto a la temática de la inclusión, ya que la Participación, Comunidad, Igualdad, Sostenibilidad y el Respeto por la diversidad fueron los valores contemplados dentro de los discursos de los y las informantes y, por tanto, la identificación de aquellos pequeños elementos interrelacionados que se asociaron a estas categorías macro, amplía el espectro de observación y reflexión de la práctica pedagógica en cuanto a los procesos sociales, culturales y políticos para propiciar

una educación inclusiva desde la acción particular y colectiva de las comunidades, ya que son estos mismos valores los que, según investigaciones como el INDEX (2011), determinan los cambios que permiten plasmar las acciones en pos de establecer sociedades más justas y sin espacios para la exclusión. En ese sentido, es propio destacar que dentro de los espacios educativos observados los valores denominados como inclusivos se han logrado evidenciar en cada uno de los casos por sobre las barreras para la inclusión, lo cual lleva a pensar respecto a la posibilidad de crear comunidad inclusiva a pesar de la existencia de las barreras que surgieron. Sin embargo, el plasmar la idea de crear una comunidad inclusiva que conviva con las barreras es una contradicción en sí misma, sería mantener de manera oculta las mismas acciones de exclusión por las cuales se han luchado y establecido legislaciones a nivel mundial a lo largo de los años.

Respecto a las acciones de los y las docentes observados, es importante destacar la consideración de que el profesorado es parte fundamental de la acción pedagógica en el sentido de ser él el que orchestra las relaciones con las demás personas de su comunidad educativa. “La escuela tiene que transformarse en un espacio que amplíe la capacidad creativa y amorosa de los seres humanos, y en un lugar donde la confianza sea cultivada como el valor básico donde tienen lugar los aprendizajes” (Hevia, 2006, p. 74). Es por ello, que se piensa que las concepciones de los docentes posibilitan los espacios hacia una educación inclusiva, pues al reflejarse estas en sus acciones, logran poder llevar un ambiente propicio para fomentar dichos conceptos necesarios para el desarrollo de una sociedad más justa y respetuosa de la identidad y los Derechos Humanos de sus individuos, ya sea de manera individual como colectiva. No obstante, no es propio decir que la acción inclusiva recae solo en el profesorado pues, sería atribuir una carga y una responsabilidad social en una sola persona. La acción inclusiva proviene y debe surgir en base a las acciones sociales, al trabajo mancomunado de los distintos estamentos que rigen el país y, por sobre todo, darse

espacios de conocimiento y reconocimiento en pos de generar y adaptar políticas acordes a la realidad nacional. En ese sentido, lo que las investigadoras plantean es que, si bien se reconoce que los espacios inclusivos deben involucran a toda la comunidad, hay acciones que necesariamente provienen desde los y las docentes para con su comunidad, y es desde ese foco que surgen las nuevas interrogantes: ¿Qué es lo que lleva a un profesor a ser inclusivo? ¿Y la educación de calidad desde qué parámetro se observa; efectivo o afectivo?

En base a la reflexión de la temática, podemos establecer, por ahora, dos aristas que emanan de la temática de Inclusión y que inciden directamente en nuestro futuro quehacer docente; la primera se relaciona con que si no hay inclusión, no hay educación de calidad, por ende se genera una vulneración de los Derechos Humanos de manera inmediata. En segundo lugar, que es parte de la base de la formación de un buen ciudadano el obtener una educación de calidad y basada en la colaboración para que esta viva en una sociedad inclusiva, y por lo tanto, su actitud lo sea. Una especie de *hacer* desde adentro. Además, cabe recordar que si la inclusión no se relaciona con “valores profundamente arraigados, entonces la llamada a la inclusión puede representar simplemente la conformidad con una “nueva moda educativa” o la complacencia superficial con las instrucciones que emanan de la administración.” (Booth y Ainscow, 2011). A partir de lo anterior, es que se concibe a las escuela como un espacio de transformación social en el cual se debe atender a la comunidad desde la diversidad, pues en esa fusión surgen una gran posibilidades de interacción entre sus entes y cuando se habla de convivir, podemos trabajar desde diversos conceptos que integran esta acción, basada siempre en la interacción entre dos o más individuos con un fin en común. El interactuar en sociedad se hace referencia a una acción (recíproca o no) entre dos o más personas miembros de una misma comunidad que va a existir “como una red de procesos, actos, encuentros, conductas, emociones técnicas ... que configuran un sistema de relaciones de Convivencia” (Maturana y Nisis, 2004: 10). Por lo tanto, todos y todas los/las estudiantes tienen el derecho

a ser parte de un sistema educativo que los considere a todos por igual, y a su vez, considere las diferencias de cada uno de los educandos. Es por esto que “avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación” (Echeita Sarrionandia, G; Duk Homad, C, 2008: 2).

8. Referencias Bibliográficas

Aguado, M. T.; Gil, I.; Mata, P. *El Enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas*. Revista Complutense de Educación, Madrid, v.2, n.19, 2008.

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2015). *El papel de la descripción en la investigación cualitativa*.

Recuperado de:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2015000200006

Álvarez- Gayou Jurgenson, J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México; Buenos Aires; Barcelona: Paidós.

Alvarez, C, San Fabián, J. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*.

Gazeta de antropología, 28(1). Recuperado de:

http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf

Bello, M. (2003). *“Educación y globalización. Los discursos educativos en Iberoamérica”*

Recuperado de: <https://bit.ly/2KnLrBt>

Bersanelli, S.L.(2008).La gestión pública para una educación inclusiva. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, No. 2 .

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556501>

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Recuperado de:

<https://bit.ly/2lPRQvi>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva*.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*; (3era edición). Bristol: CSIE.

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. Muñoz, Y (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(3), 5-19.

Catalayud, M. A. *Formación en educación intercultural: la voz del profesorado*. Aula abierta, Oviedo, n. 88, 2006. Cuenta Pública 2015. Recuperado de http://www.gob.cl/cuenta-publica/2015/sectorial/2015_sectorial_ministerio-educacion.pdf

Cook, T.D., Reichardt CH. S. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Declaración de Incheón (2015), UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf

Egaña, M.L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago, Chile: LOM.

Euromonitor International. (2013). *Youth unemployment rate vs. total unemployment rate: 2006-2011*[Gráfico]. Recuperado de <http://www.portal.euromonitor.com>

Fondo de población de las naciones unidas (2018). *World Population Dashboard*. Recuperado de: <https://www.unfpa.org/es/data/world-population-dashboard>

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Recuperado de: <https://bit.ly/2yOvBzf>

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

Hevia, R. (2006). *Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza*. Revista PRELAC. Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. N°2

Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016

Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). *Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas*. Recuperado de: http://www.scielo.cl/pdf/universum/v26n2/art_08.pdf

Juárez Núñez, J., & Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23 (62), 41-83.

Leis, R. (2006). *Construcción de sentidos esenciales de la educación*. Revista PRELAC. Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. N°2

Machesi, A. (2006). *El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual*. Revista PRELAC. Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. N°2

Martínez, V.L. (2013) *Paradigmas de investigación .Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*. Recuperado de: <http://manualmultimediatestis.com/sites/default/files/Paradigmas%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>.

Maturana, H. & Nisis, S. (2004) *Transformación en la convivencia*. Argentina: Comunicaciones Noreste Ltda.

MINEDUC, (2005). *Políticas Nacionales de Educación Especial Chilena. Nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>

MINEDUC (2015). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>

MINEDUC (2016). *Programa de Integración Escolar (PIE) Ley de Inclusión escolar 20.845*. Recuperado de: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK_web-1.pdf

Muñoz, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Recuperado de: https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf

Muñoz, N. (2011). *El estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa. Investigación y Educación en Enfermería*, vol. 29, núm. 3, octubre-diciembre, 2011, pp. 492-499. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105222406019.pdf>

Naciones Unidas (2006). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Naciones Unidas (2018). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cerd.aspx>

Naciones Unidas (2018) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/SP/HRBodies/CRPD/Pages/disabilitiesconvention.aspx>

Núñez, Iván. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Recuperado de: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_La_identidad_de_los_docentes_una_mirada_historica_en_Chile_Nunez.pdf

ONU (2018). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de: <http://www.onu.cl/es/sample-page/odm-en-chile/>

Osses, Sánchez e Ibáñez (2006). *Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v32n1/art07.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), (2010). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/metas2021/CALIDAD.pdf>

Pérez, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Recuperado de: <http://www.researchgat.net/publication/237798499>

Real Academia Española [RAE] (2016) Excluir. [rae.es](http://www.rae.es). Recuperado de URL: <http://dle.rae.es/?id=HCmvu7c>

Redondo, Jesús (2007). *El derecho a la educación en Chile*. Recuperado de http://www.opech.cl/inv/investigaciones/08Chile_Derecho.pdf

Reimers, F. & Villegas-Reimers, E. (2006). *Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático*. Revista PRELAC. Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. N°2.

Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Rojas, M., Falabella, A. y Alarcón, P. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Recuperado de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Lima-EFA-2014-UNESCO-Qian-Tang-ESP.pdf>

Ruiz, J. M. (2012), *Metodología de la investigación cualitativa*. Lisboa, España: Deusto.

Rodríguez, R. *Estudio de las concepciones de estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural*, *Educar*, v.28, 2005.

Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). *Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa*. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/13/33>

Sandoval, M. (2011). *Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, núm. 4, 2011, pp. 114-125 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55122156008.pdf>

Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los proceso de inclusión y la práctica docente*. (Tesis doctoral). Universidad autónoma de Madrid.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009) *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 10(2) ,1-19. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>

9. Anexos

Tabla 32

Indicadores según Dimensiones de a Guía para la inclusión (2011)

Valores	Dimensiones	Indicadores Seleccionados INDEX	Justificación
Igualdad	Dimensión A: Crear culturas inclusivas	<p>A1: Construyendo Comunidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todo el mundo es bienvenido. 2. El equipo educativo coopera. 3. Los estudiantes se ayudan mutuamente. 4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente. 5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran. 6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos. 7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática (el profesor ejecuta eso en la sala). 8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interacciones entre las personas de todo el mundo. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género. 10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí. 11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos/as pueden participar, accionar. Hay igualdad en la inclusión y participación del ser. 7. Ciudadano es aquél que pertenece a una comunidad política, social y económica. Poseen beneficios y derechos, entre ellos, contribuir al bien común. La democracia es una forma en que los ciudadanos tienen el mismo peso en las decisiones que afectan sus vidas.
Igualdad		<p>A2: Estableciendo valores</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. (el profesor...) 2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valores inclusivos (entre los/las participantes), promueven la igualdad. 2. El centro fomenta/ se guía por La Declaración

humanos (el profesor...)

3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.

4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.

5. La expectativas son altas para todos los estudiantes.

6. Los estudiantes son valorados por igual.

7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.

8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.

10. El centro escolar contribuye a la salud de los estudiantes y adultos.

Universal de los Derechos Humano (DD.HH).

Incluye a la persona por su condición humana, para la garantía de una vida digna, sin distinción.

4. Participación de todos y todas los participantes.

5. Igualdad en expectativas.

6. Valoración transversal.

7. Promueve la inclusión, y no la exclusión.

Dimensión
B:
Estableciend
o políticas
inclusivas

B1: Desarrollando un centro escolar para todos

1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.

2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.

3. Los nombramientos y los ascensos son justos.

4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.

5. se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.

6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.

7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.

7. Promueve la nivelación/integración.

8. Hay una política de

8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.

9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.

10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.

11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.

12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua.

13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.

equidad en la distribución del apoyo de recursos humanos y materiales.

9. El estudiantado presenta igualdad de condiciones.

10-11. No existen barreras físicas para el desarrollo, ingreso y desplazamiento del estudiantado.

B2: Organizando el apoyo a la diversidad

1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.

2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.

3. El castellano/euskera/ catalán/ gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.

4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.

5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.

6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.

7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.

8. Se reducen las barreras para la

asistencia al centro escolar.
9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”).

Igualdad	Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas	<p>C1: Construyendo un currículum para todos</p> <p>1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos. 2. Los estudiantes investigan la importancia del agua. 3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo. 4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano. 5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo. 6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. 7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo. 8. Los estudiantes investigan la vida en la Tierra. 9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía. 10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación. 11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música. 12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses. 13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.</p>	<p>13. El estudiantado aprende sobre la ética y valores que promueven la igualdad.</p>
		<p>C2: Orquestando el aprendizaje</p>	
		<p>1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.</p>	<p>1-2. Aprendizaje potenciado desde la base de participación igualitaria.</p>

		<p>2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.</p> <p>3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.</p> <p>4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.</p> <p>5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.</p> <p>6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.</p> <p>7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.</p> <p>8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.</p> <p>9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.</p> <p>10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.</p> <p>11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.</p> <p>12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.</p> <p>13. Las actividades fuera de horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.</p> <p>14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.</p>	<p>Fomento de la participación de toda la comunidad.</p> <p>6-7. Comprensión de las diferencias y similitudes. Promueven mediante este conocimientos estrategias para potenciar la inclusión, y el desarrollo/fomento de los logros individuales.</p> <p>8.El respeto de todos y todas.</p> <p>11-12. Igualdad en oportunidades de aprendizaje.</p>
Sostenibilidad	<p>Dimensión A: Crear culturas inclusivas</p>	<p>A1: Construyendo comunidad</p> <p>1. Todo el mundo es bienvenido.</p> <p>2. El equipo educativo coopera.</p> <p>3. Los estudiantes se ayudan mutuamente.</p> <p>4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.</p> <p>5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.</p> <p>6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del</p>	<p>4. Basado en el respeto interno y mutuo entre las personas, se puede llegar al respeto externo (del medio).</p>

centro trabajan bien juntos.

7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.

8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interacciones entre las personas de todo el mundo.

9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.

10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí.

11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.

7. Se necesitan de prácticas democráticas para poder potenciar, mantener y sostener prácticas sostenibles.

8. La comunicación potencia y articula la sostenibilidad entre individuos del mismo territorio/lugar. Pero como es un tema global, se deben crear redes para una sostenibilidad organizada.

A2: Estableciendo valores inclusivos

1.El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.

2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.

3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.

4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.

5. La expectativas son altas para todos los estudiantes.

6. Los estudiantes son valorados por igual.

7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.

8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.

10. El centro escolar contribuye a la salud de los estudiantes y adultos.

1.Los valores inclusivos se vinculan con la sostenibilidad.

2-3. El respeto por la integridad del planeta. A través de la organización y participación de todos y todas.

4. Es necesaria la participación de todos en el proceso de definir tareas para el cuidado del entorno.

Dimensión
B:

B1: Desarrollando un centro
escolar para todos

Estableciendo políticas inclusivas

1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.
2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.
3. Los nombramientos y los ascensos son justos.
4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.
5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.
6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.
7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.
8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.
10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.
11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.
12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua.
13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.

12-13. Posee políticas internas y externas para disminuir los efectos negativos del consumo humano en el planeta Tierra.

B2: Organizando el apoyo a la diversidad

1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.
2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.

1. Coordinación como medida de acción.

3. El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.
4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.
5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.
6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.
7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.
8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.
9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”).

Dimensión
C:
Desarrollar
prácticas
inclusivas

C1: Construyendo un currículum para todos

1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.
3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
8. Los estudiantes investigan la vida en la Tierra.

Dimensión C1 se presenta como una dimensión para desarrollar prácticas, habilidades y actitudes en los estudiantes, mediante la concientización del entorno y posibles acciones sobre el planeta Tierra por parte del docente como actor fundamental en esta práctica.

Este currículum para todos/as, se basa en la investigación y participación activa de los problemas que acontecen en su vida actual. Para ello, es necesario nuevas políticas que potencien un pensamiento crítico y

9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía. sostenible.
10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

C2: Orquestando el aprendizaje

1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.
 2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.
 3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.
 4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.
 5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.
 6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.
 7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.
 8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.
 9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.
 10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.
 11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.
 12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.
- 3-4-5 Mediante la promoción del pensamiento crítico, es que el estudiantado y la comunidad se proyecta a vincularse responsablemente con el entorno y las medidas que deben promocionarse para potenciar la sostenibilidad.
8. Respeto individual y de la comunidad, potencia y proyecta valores asociados al respeto por el planeta.

13. Las actividades fuera de horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.
14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

Respeto por la diversidad	Dimensión A: crear culturas inclusivas	<p>A1: Construyendo comunidad</p> <p>1. Todo el mundo es bienvenido. 2. El equipo educativo coopera. 3. Los estudiantes se ayudan mutuamente. 4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente. 5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran. 6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos. 7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática. 8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interacciones entre las personas de todo el mundo. 9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género. 10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí. 11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.</p>	<p>1. El respeto a la diversidad para por la tolerancia, dejar abierto los espacios a todos y todas. 3. En la creación de espacios para colaboración se fomenta el respeto a la diversidad. Esto se puede dar en diferentes áreas de la escuela, desde la sala hasta los otros espacios.</p> <p>9. Tolerancia y comprensión de la diversidad existente en el entorno. 10. Respeto a la diversidad también se fomenta a través de la colaboración y creación de redes con las demás comunidades escolares.</p>
		<p>A2: Estableciendo valores inclusivos</p> <p>1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. 2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos. 3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.</p>	<p>1-2-4-8. Compartir la visión de la comunidad por sus actores, promueven el respeto y el desarrollo de los valores inclusivos entre todos y todas. De esta manera, el trabajo colaborativo se fomenta por poseer valores,</p>

4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
5. La expectativas son altas para todos los estudiantes.
6. Los estudiantes son valorados por igual.
7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.
8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
10. El centro escolar contribuye a la salud de los estudiantes y adultos.

pensamientos e ideales en vías de ser compartidos por los y las participantes. Para basarse en estos valores inclusivos, se debe partir principalmente de la base de los Derechos Humanos, desde el trabajo individual hacia la colectividad.

5-6. Se promueve el aprendizaje y las expectativas por medio de la gran diversidad comunitaria.

7. Se rechaza toda conducta asociada a la exclusión.

9-10. Se deben crear espacios para el trabajo personal y emocional del estudiantado. Desde la comunicación, colaboración y participación de todos y todas. De esta manera, también se podrá contribuir a la salud física y emocional de la comunidad.

<p>Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas</p>	<p>B1: Desarrollando un centro escolar para todos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo. 2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo. 3. Los nombramientos y los ascensos son justos. 4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada. 5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar. 6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad. 	<p>5-7. La integración, como base de la inclusión. Ser parte de un lugar, a través de las relaciones humanas, sociales y desde el</p>
--	---	---

- | | |
|--|--|
| <p>7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.</p> <p>8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.</p> <p>9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.</p> <p>10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.</p> <p>11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.</p> <p>12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua.</p> <p>13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.</p> | <p>conocimiento del espacio habitado.</p> <p>8. El conocimiento del grupo humano y su diversidad, permite crear estrategias de convivencia, aprendizaje y participación. De esta manera, existe una mayor organización de los grupos de enseñanza y aprendizaje para apoyar las debilidades y fortalezas del estudiantado.</p> <p>9. Los centros comunitarios trabajan de forma transversal.</p> <p>10-11. Identificar la diversidad de la comunidad, permite tomar acciones para fomentar la participación y acceso de todos y todas.</p> |
|--|--|

B2: Organizando el apoyo a la diversidad

- | | |
|---|---|
| <p>1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.</p> <p>2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.</p> <p>3. El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar (descontextualizado con la realidad nacional).</p> <p>4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.</p> <p>5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.</p> <p>6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y</p> | <p>2. La colaboración y participación de la comunidad. Conocer al otro, valorarlo y respetarlo promueve una mayor acción grupal de sus estrategias y potencialidades.</p> <p>4-8. Fomentar la diversidad, para fomentar nuevas prácticas y aprendizajes desde estas concepciones. Hacerse responsable de la sociedad actual y sus problemáticas, desde la base de potenciar estudiantes críticos socialmente.</p> |
|---|---|

desarrollo curricular.
 7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.
 8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.
 9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”).

5. Políticas desde y para la comunidad.
 6-9. Una conducta asociada con las políticas y valores inclusivas, basados en actitudes que promueven y fomenten dichos elementos.

Dimensión C:
 Desarrollar prácticas inclusivas

C1: Construyendo un currículum para todos

1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.
3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
8. Los estudiantes investigan la vida en la Tierra.
9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

Dimensión C1: A través del currículum se puede potenciar el respeto y la valoración de la diversidad dentro del contexto educativo, social y cultural. Para ello se deben potenciar aprendizajes asociados al contexto actual que participan / conviven.

13. Para que el estudiantado pueda promover instancias de respeto y valoración en base a la diversidad, el docente y comunidad debe promover aprendizajes y experiencias asociadas a la ética, poder y gobernanza del mundo actual.

C2: Orquestando el aprendizaje

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. 2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. 3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes. 4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje. 5. Los estudiantes aprenden unos de los otros. 6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas. 7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes. 8. La disciplina se basa en el respeto mutuo. 9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración. 10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje. 11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes. 12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante. 13. Las actividades fuera de horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes. 14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados. | <p>1-2-4.El respeto de las culturas, aprendizajes y valores de todos los estudiantes permite la convivencia y desarrollo de políticas inclusivas.</p> <p>5-6. Fomentar la diversidad, promueve espacios de intercomunicación y relación con propósitos. Desarrollo de estrategias para conocer al otro, valorar y respetar su origen.</p> <p>7-8-10. Conocer la diversidad de toda la comunidad, potencia la creación de estrategias e instrumentos basados en el estudiantado, permitiendo el desarrollo inclusivo.</p> <p>12. Tareas para nivelar, potenciar y crear nuevas oportunidades en el conocimiento del mundo.</p> |
|--|---|

Participación	Dimensión A: Crear culturas inclusivas	A1: Construyendo comunidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todo el mundo es bienvenido. 2. El equipo educativo coopera. 3. Los estudiantes se ayudan mutuamente. 4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan 	<ol style="list-style-type: none"> 1-2. Hacer partícipe a todos y todas, desde la cooperación de la comunidad escolar.
---------------	--	----------------------------	--	---

mutuamente.

5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.

6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.

7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.

8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interacciones entre las personas de todo el mundo.

9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.

10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí.

11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.

5-6. La comunidad interna y externa colabora para promover el bien común.

7-8-10-11. Participación activa y democrática de todos los actores del centro, tanto interna como externa.

9. Participación desde el conocimiento de la diversidad existente en sociedad.

A2: Estableciendo valores inclusivos

1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.

2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.

3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.

4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.

5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.

6. Los estudiantes son valorados por igual.

7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.

8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.

10. El centro escolar contribuye a

1-4. Participación de la comunidad basado en valores inclusivos y compartidos por todos/as.

8. Participación para promover espacios de conversación y comunicación basados en la resolución de conflictos.

B1: Desarrollando un centro
escolar para todos

- 1.El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.
2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.
3. Los nombramientos y los ascensos son justos.
4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.
5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.
6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.
7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.
8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.
10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.
11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.
12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua.
13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.

1-2-3-4-6 Participación de todos los actores del centro escolar para establecer políticas inclusivas, desde y para todos/as. Potenciando iniciativas que fomenten procesos de mejoras, liderazgo, igualdad y reconocimiento de todos los participantes en la comunidad.

7-8-10-11 Igualdad y participación en el apoyo de los y las estudiantes, en las necesidades básicas requeridas para su aprendizaje e inclusión en el centro.

12-13 Sostenibilidad en los cambios del paradigma actual, desde el respeto individual, colectivo hacia el planeta Tierra.

B2: Organizando el apoyo a la
diversidad

- 1.Todas las formas de apoyo están

1. Coordinación y redes de

- coordinadas.
2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.
3. El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar. (descontextualizado de la realidad nacional)
4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.
5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.
6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.
7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.
8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.
9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”).

apoyo
2-3 Desarrollo profesional y continuidad para mejoras y respuestas en y para la comunidad.

4-5-8-9 Centro fomenta y ejecuta la continuidad de la educación de todos los niños y niñas, reduciendo todo tipo de barreras, en sus políticas inclusivas.

Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas	C1: Construyendo un currículum para todos
	<p>1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.</p> <p>2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.</p> <p>3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.</p> <p>4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.</p> <p>5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.</p> <p>6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones</p>

interpersonales.

7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.

8. Los estudiantes investigan la vida en la Tierra.

9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.

10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.

11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.

12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.

13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

C2: Orquestando el aprendizaje

1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.

2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.

3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.

4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.

5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.

6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.

7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.

8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.

9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.

10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.

11. Los profesores de apoyo

1-2-10-11-12 Participación e igualdad en las actividades planificadas y recursos para el aprendizaje de la comunidad educativa, principalmente del equipo educativo.

5-9 Aprendizaje colaborativo de la comunidad.

6 -8 Respeto a la diversidad en la comunidad educativa.

ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.

12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.

13. Las actividades fuera de horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.

14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

Comunidad	Dimensión A: Creando culturas inclusivas	A1: Construyendo comunidad	
		<p>1. Todo el mundo es bienvenido. 2. El equipo educativo coopera. 3. Los estudiantes se ayudan mutuamente. 4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente. 5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran. 6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos. 7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática. 8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interacciones entre las personas de todo el mundo. 9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género. 10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí. 11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.</p>	<p>1. Todo el mundo es bienvenidos a la comunidad. 2-3 Cooperación entre los miembros de la comunidad. 4-5-7-8-9 Existe comprensión, colaboración y respeto por la diversidad de los y las participantes de la comunidad. Interaccionan y comunican bajo los principios democráticos de ciudadanía. 6. Participación y colaboración entre el trabajo del equipo educativo y los miembros del consejo. 10. Apoyo y contextualización de la comunidad interna con la externa de los participantes del centro educativo.</p>
		A2: Estableciendo valores inclusivos	
		<p>1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. 2. El centro escolar fomenta el</p>	<p>1-2-3-4-5-7 La comunidad educativa desarrolla y fomenta valores inclusivos</p>

<p>respeto de todos los derechos humanos.</p> <p>3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.</p> <p>4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.</p> <p>5. La expectativas son altas para todos los estudiantes.</p> <p>6. Los estudiantes son valorados por igual.</p> <p>7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.</p> <p>8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.</p> <p>9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.</p> <p>10. El centro escolar contribuye a la salud de los estudiantes y adultos.</p>	<p>compartidos: Respeto a la diversidad, sostenibilidad, igualdad y participación, rechazando todo acto y forma de discriminación.</p> <p>8. Promueve la convivencia y resolución pacífica de conflictos.</p> <p>9-10 El centro anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos, contribuyendo a la salud.</p>
---	---

B1: Desarrollando un centro escolar para todos

<p>1.El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.</p> <p>2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.</p> <p>3. Los nombramientos y los ascensos son justos.</p> <p>4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.</p> <p>5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.</p> <p>6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.</p> <p>7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.</p> <p>8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los</p>	<p>1-2-3 Conformación de comunidades desde las mejoras participativas, el desarrollo de gestiones y experiencias colectivas.</p> <p>4-5 Confianza y apoyo en la comunidad.</p> <p>6-7. Inclusión de la comunidad. Rechazo a cualquier exclusión y discriminación.</p> <p>8. Equidad.</p>
--	--

estudiantes.

9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.

10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.

11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.

12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua.

13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.

12-13. Valores sostenibles por parte de la comunidad, permite un desarrollo sostenible de los lazos.

B2: Organizando el apoyo a la diversidad

1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.

2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.

3. El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.

4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.

5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.

6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.

7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.

8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.

9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder

1. Valores bases en la conformación de comunidad, como: coordinación, apoyo y ayuda.

4-5-6. La comunidad se organiza en vías del bien de toda la comunidad y sus posibles participantes, atendiendo la diversidad y calidad de todos y todas.

los estudiantes.	su pensamiento e intereses.
3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	3-4-5. Aprendizaje desde las experiencias personales y colectivas.
4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	
5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.	
6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	
7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	7-8-9. Valores esenciales en la conformación de comunidad.
8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.	
9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	
10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	10 - 11- 12. Apoyo a todos los participantes de la comunidad, desde el conocimiento, gestión, participación y colaboración.
11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	
12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	
13. Las actividades fuera de horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	
14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	

Fuente: Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Justificación elaboración propia.

Tabla 33

Categorías de Inclusión , Barreras y Otros.

(ES- Entrevista simple / NC - Notas de campo / EP - Entrevista docente. Caso 1=1, Caso 2=3, Caso 3=3)

Macro categorías	Categorías	Subcategorías	EJEMPLO FRASE CODIFICADA
Categorías Inclusivas	A.Comunidad	A.1 Alegría	126-127 Los niños y niñas se ríen, les da mucha gracia estar jugando detrás del escenario (N.C.2)
		A.2 Amor	665-666 Yo pienso que para educar, tu tienes que amar mucho lo que haces (E.P.1)
		A.3 Belleza	64-65 Cuando hacíamos las graduaciones de octavo, eran las graduaciones más preciosas (E.P.1)
		A.4 Belleza- Admiración	69-70 El profesor se dirige al trabajo de la maqueta del hombre de las cavernas, el profesor me comenta de que este trabajo ha sido individual, le parece grandioso lo que se ha realizado (N.C.2)
		A.5 Bondad	300 Durante el recreo la profesora me pregunta si desayuné y me ofrece frutas (N.C.1)
		A.6 Compañerismo	26 La profesora le pide a un compañero que le preste su goma al otro (N.C.3)
		A.7 Compasión	240-241-242-243 Cuando vamos a ver a los abuelitos nosotros sensibilizamos a los niños antes de ir porque hay abuelitos que creen que ellos son los nietos (E.S.1)
		A.8 Comunidad	41 Es una escuela abierta (E.S.2)
		A.9 Confianza	400-402 Tenía a este abuelo que era lector empedernido y me motivó a estudiar siempre con el discurso de que la mujeres tiene que estudiar para no depender de un hombre (E.P.3)
		A.10 Diversidad	657-658 Yo pienso que para educar, tu tienes que amar mucho lo que haces

(E.P.1)

	A.11 Esperanza- Optimismo	1098-1099 Las escuelas somos una parte del cambio social que no es lo mismo que otra institución (E.P.2)
	A.12 Honestidad	1073-1074 No les disfrazo las cosas a los chiquillos. Hemos visto violencia a la infancia, ellos saben y escuchan (E.P.3)
	A.13 Humanidad	261-262-263-264-265-266-267 Me di cuenta que los haitianos que viven en la casa de la esquina estaban viviendo de una forma terrible, jamás pensé que podía ocurrir algo así en estos tiempos (E.P.1)
	A.14 Sabiduría	321-322-323-324 Lo que uno va haciendo, finalmente lo vas incorporando. Lo veo bueno, lo tomo y lo hago (E.P.3)
	A.15 Solidaridad	287-288-289 Los valores propicios para establecer lazos en la comunidad es la solidaridad, es super importante, siempre (E.P.1)
B. Coraje	B.1 Cambio de paradigma- Educación	1085-1086-1087 Se están propiciando espacios y distintas situaciones que potencian la educación inclusiva, porque fue necesario y urgente (E.P.2)
	B.2 Cambio de paradigma- Igualdad	1043 - 1044 En el fondo para que todo esta sea igualitario tiene que cambiar todo (E.P.2)
	B.3 Cambio- Constitucional	1041-1042 Creo que se puede vivir en una sociedad más igualitaria cambiando la constitución (E.P.3)
	B.4 Cambio- Paradigma	948-949-950 Los apoderados deben desaprender lo que tenían y entender que el mundo va evolucionando y

cambiando. Es nuestra tarea (E.P.3)

	B.5 Cambio- Sistema de medición educativa	225-226-227 Como principal cambio o modificación en la educación actual en Chile, creo que el SIMCE debería ser revisado (E.P.2)
	B.6 Confianza- Políticas educativas	1090-1091-1092 Hablamos de la ley de inclusión y encuentro que es súper importante. Es la única que ha salido del pueblo y no del Estado (E.P.3)
	B.7 Convicción metodológica	61-62 Me gusta emplear la metodología basada en proyectos pAra trabajar con los estudiantes (E.P.2)
	B.8 Convicciones políticas escolares	48-49 Es una convicción desde la directiva la metodología basada en proyecto (E.P.2)
	B.9 Coraje	431-432 Estoy en contra de las pruebas estandarizadas
	B.10 Coraje- Comunidad escolar	673-674 Mi rol es ir cambiando lo que está ocurriendo igual como sociedad (E.P.3)
	B.11 Cuestionamie nto metodológico	37-38 Empecé a cuestionarme los métodos de enseñanza, con algo que me marcó mientras estudiaba pedagogía (E.P.2)
C. Igualdad	C.1 Derecho- Comunidad escolar	232-233 Contextualiza una docente de la escuela e invita a los apoderados, padres y madres a participar mañana de la marcha que se realizará en Quintero, sobre la ley Sophia (N.C.3)
	C.2 Equidad	585-586 Sí, creo en que la educación es una fuente de justicia social, todo el rato. (E.P.3)

	C.3 Igualdad	1048-1049 Yo creo que las mujeres y los hombres tenemos las mismas capacidades (E.P.3)
	C.4 Igualdad- Comunidad escolar	309-310 La profesora les dice que es mejor hacer una fila para saltar la cuerda para que todos podamos participar (N.C.1)
	C.5 Participación ciudadana	1102-1103-1104 Confío que esta ley nos ayude. Esta ley había salido de una petición y no del Estado (E.P.3)
D. Participación	D.1 Administración escolar	84-85 Aquí uno igual debe manejar, entre comillas, el bolsillo, la billetera de la escuela y por eso, la posibilidad. Son 18 cursos, son 18 salidas que involucran mucho dinero (E.S.3)
	D.2 Ambiente familiar	144-145 El ambiente es super cercano, uno está enterado de cada cosa que le pasa al niño (E.P.2)
	D.3 Apoyo del Estado	33-34-35 Estamos con el programa PIE y la ley SEP, entonces estamos siendo apoyadas por esta gente porque antiguamente no teníamos nada (E.S.1)
	D.4 Apoyo- comunidad escolar	75-76-77 El profesor se reúne con estudiantes que están trabajando maqueta del contexto geográfico, da sugerencias de los materiales y herramientas (N.C.2)
	D.5 Autonomía- comunidad escolar	153 Los proyectos nacen de los niños (N.C.2)
	D.6 Confianza- comunidad escolar	295-296 Y si yo pude, puede cualquiera. Es demostrar que ellos también pueden, que tienen que tener altas expectativas en los chiquillos (E.P.3)
	D.7 Experiencia	720-731 Articular los contenidos siento que es un plus que me dio la educación

docente	parvularia, porque las educadoras de párvulo trabajan temas, eso es lo que trato de hacer con los temas relevantes (E.P.3)
D.8 Innovación metodológica	482-483 Estoy encargada de orientar a los profesores de tercero, cuarto, quinto y sexto con el método Singapur (E.P.1)
D.9 Innovación pedagógica	482-483 Estoy encargada de orientar a los profesores de tercero, cuarto, quinto y sexto con el método Singapur (E.P.1)
D.10 Innovación- comunidad escolar	6-7 A la profesora la veo siempre innovando dentro de su aula, lo que claramente busca la igualdad (E.S.1)
D.11 Libertad políticas escolares	422-423 Lo que me gusta de trabajar aquí es la libertad (E.P.2)
D.12 Liderazgo	62-63 Como el profe se maneja bien con el tema, propone actividades, propone proyectos (E.S.2)
D.13 Liderazgo- comunidad escolar	365-366-367-368 Yo estoy encargada de observar las clases de tercero, cuarto y quinto en el método Singapur (E.P.1)
D.14 Metodología- comunidad escolar	188-189 Las acciones individuales para propiciar el trabajo colaborativo lo va dando la metodología basada (E.P.2)
D.15 Motivación pedagógica	337-338-339 Siempre tratando de hacer algo entretenido, pienso como los engancho, como los motivos. ¿Qué hago para que sea entretenido para ellos? (E.P.3)
D.16 No violencia	508-509-510-511 Deberíamos vivir juntos en sociedad tratando de superar las

dificultades de la mejor forma posible
(E.P.1)

D.17 No violencia- comunidad escolar	35 Cuando surge un problema la profesora ve una forma muy respetuosa, ve cual sería la mejor solución y no termina la reunión hasta que se soluciona de la mejor forma (E.S.3)
D.18 Oportunidad- comunidad escolar	373-374 La profesora felicita a los estudiantes que entregaron la tarea y da un plazo nuevo para aquellos que no la hicieron (N.C.1)
D.19 Optimismo	662-663-664-665 Uno pasa la misma rabia, pero lo ves con la capacidad de ir construyendo en base a errores y falencias que una puede tener (E.P.1)
D.20 Organización	371-372 Cuando entramos a la sala, la clase ya está proyectada porque la profesora lo dejó listo antes de salir a recreo (N.C.1)
D.21 Organización- Comunidad del entorno	315-316-317 Lo que ahora hacemos es hablar con personas que están a cargo del asilo y ellos dicen o piden qué cosa podemos llevarles a los abuelos (E.P.1)
D.22 Organización- comunidad escolar	193-194 Nos reunimos en consejo, una vez por semana a penas se cierra un proyecto, se dedica a planificar el siguiente (E.P.1)
D.23 Participación	178 Yo trabajo hace tiempo con la profesora y su co-docente (E.S.1)
D.24 Participación- comunidad de entorno	99-100 Hemos realizados proyectos asociados a la comunidad cuando pintamos la escalera (E.P.3)
D.25 Participación- comunidad	55 La profesora y el fonoaudiólogo toman decisiones en conjunto (N.C.3)

escolar

D.26	Perseverancia	598-599 Es importante educar en el respeto a los niños y no cansarte (E.P.1)
D.27	Proactividad	39 Empecé a pensar en algo distinto, a investigar métodos alternativos (E.P.2)
D.28	Proactividad-comunidad del entorno	362-363-364-365-366 Las escuelas libres nacen desde los interés de las familias, se han juntado grupos de familiar y han buscado grupos de docentes que quieran poner escuelas. Esa búsqueda da algo distinto, está saliendo desde la propia gente (E.P.2)
D.29	Proactividad-comunidad escolar	473-474 El año pasado hicimos una escenografía que era un ploteo de la escuela gigante con plumavit y globos como la casita de UP (E.P.2)
D.30	Reforzamiento al aprendizaje	580-581-582-583-584 Ahora recién van a sacar a los niños con diferentes niveles de aprendizaje hacer un reforzamiento personal (E.P1)
D.31	Rol familiar	291-292 Uno puede entregar conocimiento, pero la educación parte en el hogar (E.S.1)
D.32	Seguimiento	76-77-78-79-80-81 La mejor forma de saber si mis niños están avanzando es con el trabajo metódico de revisar sus cuadernos, libros y de la observación directa que vayas teniendo (E.P.1)
D.33	Voluntad-compromiso	76-77 En la casa me dicen por qué tanto trabajo y digo porque tengo que saber si mis niños están avanzando o no (E.P.1)
E.	E. 1 Respeto por la diversidad	E. 1 Conocimiento-comunidad 88-89 La profesora está pendiente de cada cosa, sabe el detalle que tiene cada uno (E.S.1)

escolar

	E.2 Diversidad -comunidad escolar	995-996-997 El abordaje de la diversidad dentro del aula y la comunidad educativa no debiese ser un tema (E.P.3)
	E.3 Normas de convivencia	45-46 Para dar una opinión en clases, lo primero que dice la tía es que hay que levantar la mano (E.S.1)
	E.4 Respeto -Comunidad del entorno	28-29-30 El profesor valora este sistema rural y respeta costumbres, formas de vida (E.S.2)
	E.5 Respeto -Comunidad escolar	310-311 Se propicia el respeto con conversaciones, dinámicas de grupo (E.P.2)
	E.6 Respeto por la diversidad -Comunidad del entorno	28-29-30 El profesor valora este sistema rural y respeta costumbres, formas de vida (E.S.2)
	E.7 Respeto por la diversidad -Comunidad escolar	40-41 Toma en consideración el ritmo de cada uno, aquí ninguno se le acelera más allá y el que se va a quedando muy rezagado, los apoyos gracias a Dios en la escuela están (E.S.3)
	E.8 Respeto por la diversidad -Metodología	302-303-304 La metodología por proyecto es super útil para abordar la diversidad dentro del aula y la comunidad educativa en el fondo (E.P.2)
F. Sostenibilidad	F.1 Cuidado del medio ambiente -comunidad	551-552-553 Vimos un programa que encontramos en internet que decía al que al frente de E.E.U.U. había un continente lleno de basura, era una isla de Plástico (E.P.1)

	F.2 Reciclaje	70-71 Me ha dicho que reciclar es una forma de vivir (E.S.1)	
	F.3 Reciclaje -Comunidad escolar	965-966 Hacemos manualidades con material reciclado para que ellos se den cuenta que estos sirven para muchas cosas (E.P.3)	
	F.4 Reutilización	40-41 En el curso recolectamos cosas (E.S.2)	
	F.5 Sostenibilidad	49-50 El anfiteatro está rodeado de árboles. Es amplio para trabajar (N.C.2)	
	F.6 Sostenibilidad -Comunidad del entorno	975-976 Las salidas a entornos naturales fomenta acciones sostenibles dentro y fuera del aula, por una cuestión visual (E.P.3)	
	F.7 Sostenibilidad -Comunidad escolar	557-558-559-560 En la medida en que nosotros demostremos, que seamos explícitos con las consecuencias de cómo no cuidamos el medio ambiente, los niños van a tomar conciencia (E.P.1)	
	F.8 Sostenibilidad -Currículum nacional	953-954 Es parte del currículum de desarrollo de una vida sustentable (E.P.3)	
Categorías Barreras	G. Falta de apoyo	G.1 Agobio laboral	77-78-79 Si la profesora tuviera más tiempo para hacer más cosas, las haría, pero a veces no tenemos tiempo ni de juntarnos (E.S.1)
		G.2 Aislamiento escolar	307-308-309-310-311 Es un poco difícil de desarrollarse vínculo con la comunidad exterior, porque no estamos abiertos a diferentes lugares, hay cosas puntuales (E.S.1)
		G.3 Contexto familiar vulnerable	191-192-193 Tenemos apoderados analfabetos, con otro nivel sociocultural, entonces nuestros cabros se quedan muchas veces con lo que nosotros les

damos (E.P.2)

G.4 Desesperanza	541-542 Lo que vamos a dejar nosotros a las futuras generaciones es una basura, porque el mundo así es (E.P.1)
G.5 Desmotivación	280-281 Hay algunos niños que no se ven con ganas de trabajar, otro se está quedando dormido en clases (N.C.1)
G.6 Desconocimiento metodológico	50-51 No hay una teoría de la metodología de proyecto de donde agarrarse (E.S.2)
G.7 Desesperanza	541-542 Lo que vamos a dejar nosotros a las futuras generaciones es una basura, porque el mundo así es (E.P.1)
G.8 Desmotivación	280-281 Hay algunos niños que no se ven con ganas de trabajar, otro
G.9 Espacio colegiado insuficiente	678-679 En la escuela bien marcada la diferencia entre los profesores del primer ciclo y el segundo ciclo
G.10 Falta de apoyo	400-401 De repente el colegio te deja solo y tu tienes que batallar solo en esa lucha (E.P.1)
G.11 Falta de apoyo-Comunidad escolar	879-880 Si tu quieres hacer algo nuevo, por la competencia entre docentes que nacen, el otro puede decir ya se le ocurrió otra cosa más, por que no trabaja tranquila, eso es una dificultad (E.P.3)
G.12 Falta de apoyo-Formación docente	30-31-32-33-34 Cuando estaba estudiando, tenía que cantar y la profesora me dijo, usted cuando haga clases, no cante, ponga un cassette (E.P.1)

	G. 13 Falta de oportunidad	36-37 Hay poco tiempo para realizar actividades porque los apoderados trabajan (E.S.2)
	G.14 Gestión escolar insuficiente	501-502-503 La gente de nuestro colegio no ha planificado bien las cosas, de repente yo no puedo ir a una reunión porque estoy en otra (E.P.1)
	G.15 Incomodidad	108-109-110 Nosotras encontrábamos que era terriblemente injusto implementar un método en el que no teníamos acceso a nada (E.P.1)
	G.16 Rol familiar insuficiente	287-288 El rol de los apoderados se ha ido perdiendo, van y dejan a los niños y no se preocupan más (E.P.1)
Jerarquía	H.1 Autoridad- Comunidad escolar	550-551-552-553 Hablo de educación formal y también en la casa que es la primera educación. El colegio hace complementar eso (E.P.3)
	H.2 Determinismo curricular	771-772 Lo otro que para mi està mal planteado, es el acceso de contenido que para mi no tiene valor (E.P.3)
	H.3 Determinismo comunidad escolar	103-104-105-106 Cuando empezamos el proyecto Singapur, con mi colega de al lado, nos oponíamos porque nos incluyeron en esta metodología sin tener recursos para hacerlo (E.P.1)
	H.4 Eficacia	234-236 Aquí los chiquillos sacan un muy buen SIMCE en cuarto, pero el de octavo sale siempre malo, siendo los mismos cursos que les fue bien. Les va mal porque dejaron de entrenar (E.P.3)
	H.5 Insuficiencia políticas educativas	843-844-845 Están las leyes de inclusión, pero mientras nuestro sistema siga siendo como el que tenemos hoy en día, la inclusión no existe, porque te excluyen

de todo (E.P.3)

	H.6 Jerarquía	424-425-426-427 Formamos parte de una congregación donde son muchos colegios particulares y nosotros siempre estamos abajo, porque nos comparan con colegios que tienen otra realidad social, cultural, económica muy distinta a la nuestra (E.P.2)
	H.7 Subordinación del Estado	391-392-393-394 Las personas que están encargadas de hacer estas políticas desde sus oficinas no pueden saber la realidad de lo que sucede en el aula (E.P.1)
Monocultura	I.1 Competición	791-792 La evaluación está metida hasta los apoderados. Ellos compiten con la nota (E.P.3)
	I.2 Conformidad	1097-1098 Nosotros nos quedamos en los colegios solo con el tema de las NEE (E.P.3)
	I.3 Homogeneización	768-769 Las pruebas estandarizadas nos hacen contradictorio el trabajo en el aula (E.P.3)
	I.4 Individualismo	158-159 Hay gente que no le gusta mucho cuando tu muestras lo que haces (E.P.3)
	I.6 Monocultura	1081-1082-1083 Estamos viendo un proceso de cambio, pero seguimos formándonos los hombres y las mujeres
Violencia	I.7 Castigo	126-127 La profesora le dice a los estudiantes que quedan en la sala, que ocuparán tiempo del recreo para terminar la tarea (N.C.1)
	I.8 Consumo	758-759-760 Una debilidad o falencia es que exista el lucro (E.P.3)
	I.9 Cuidado de	985-986-987 También tuvimos basurero para lo orgánico, pretendíamos hacer un

	medio ambiente insuficiente	compostaje. Al final nunca lo hicimos (E.P.3)
	I.10 Desigualdad	19-20 La psicopedagoga toma esa prueba que es adecuada (E.S.1)
	I.11 Determinismo-comunidad escolar	771-772 Lo otro que para mi está mal planteado, es el exceso de contenido, que para mi no tiene valor (E.P.3)
	I.12 Exclusión	845-846-847-848 Te excluyen de todo: a mi me sacaron del colegio Orión porque mis papás no eran casados, si quiero bautizar a mi hijo en la iglesia, no puedo si los padrinos no son casados, en la política, en la salud, en la religión, todos te excluyen (E.P.3)
	I.13 Invisibilidad del cuidado del medio ambiente	34-35-36 En la escuela no hay ninguna actividad para el cuidado del medio ambiente (E.S.2)
	I.14 Recompensa	72-73 La profesora premia con una galleta saludable a todos (N.C.3)
	I.15 Violencia	906-907 En la casa, la familia, incluso las redes sociales nos invitan a discriminar (E.P.3)
	I.16 Violencia-Comunidad escolar	593-594 Un día, un niño enojado le dijo al otro que su mamá era una perra, y viene el otro, y le pega un combo (E.P.3)
Categorías Otros	OTROS	J.1 Carisma
		8-9 La profesora tiene mucha llegada (E.S.2)
		J.2 Compromiso docente
		216-217-218 Conozco muchas realidades de “Yo no hago esto, porque no me pagan”, “No hago esto porque no me pagan”, pero creo que esto va más allá

(E.P.3)

J.3 Estrategia de aprendizaje	403 Cuando los niños se ayudan, la profesora no interrumpe las conversaciones (N.C.1)
J.4 Innovación	49-50-51 La profesora siempre está dando, busca innovación (E.C.3)
J.5 Vocación	71 Yo creo que ahora no me daría el cuerpo para hacer todo, pero pienso que si uno no tiene vocación, uno no lo va a poder hacer (E.P.1)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 34

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (niños/as) - Caso 1

CASO 1	Niños/as	TOTAL			
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Comunidad	Alegría	9	15%	16	22%
	Compasión	2	3%		
	Confianza	1	2%		
	Diversidad	4	6%		
Igualdad	Igualdad	5	8%	10	16%
	Igualdad-Comunidad escolar	5	8%		
	No violencia-comunidad escolar	2	3%		
	Oportunidad-comunidad escolar	1	2%		

Participación	Organización-comunidad escolar	1	2%	15	24%
	Participación-comunidad escolar	7	11%		
	Proactividad	1	2%		
	Reforzamiento al aprendizaje	3	5%		
Respeto por la diversidad	Normas de convivencia	11	18%	12	19%
	Respeto-comunidad escolar	1	2%		
Sostenibilidad	Cuidado del medio ambiente-comunidad escolar	3	5%	9	15%
	Reciclaje	4	6%		
	Sostenibilidad	1	2%		
	Sostenibilidad-comunidad escolar	1	2%		
TOTAL		62	100%	62	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 35

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (apoderados/as) - Caso 1

CASO 1	Apoderados/as	TOTAL			
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
	Alegría	4	2%		
	Amor	2	1%		
	Belleza	5	3%		

	Belleza-Admiración	4	2%		
Comunidad	Bondad	2	1%	28	17%
	Compasión	1	1%		
	Confianza	1	1%		
	Diversidad	3	2%		
	Humanidad	2	1%		
	Sabiduría	3	2%		
	Solidaridad	1	1%		
	Igualdad	7	4%		
Igualdad-Comunidad escolar	6	4%			
Participación	Apoyo-comunidad escolar	8	5%	104	62%
	Confianza-comunidad escolar	2	1%		
	Innovación metodológica	2	1%		
	No violencia	4	2%		
	No violencia-comunidad escolar	14	8%		
	Oportunidad-comunidad escolar	2	1%		
	Organización	1	1%		
	Participación	1	1%		
Participación-comunidad de entorno	5	3%			

	Participación-comunidad escolar	52	31%		
	Proactividad	3	2%		
	Proactividad-comunidad del entorno	2	1%		
	Proactividad-comunidad escolar	1	1%		
	Reforzamiento al aprendizaje	2	1%		
	Voluntad-compromiso	5	3%		
Respeto por la diversidad	Conocimiento-comunidad escolar	5	3%	16	10%
	Respeto	1	1%		
	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	9	5%		
	Respeto-comunidad escolar	1	1%		
Sostenibilidad	Cuidado del medio ambiente-comunidad del entorno	1	1%	6	4%
	Reciclaje-comunidad escolar	1	1%		
	Sostenibilidad-comunidad escolar	4	2%		
TOTAL		167	100%	167	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 36

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (colegas) - Caso 1

CASO 1	Colegas	TOTAL			
CATEGORÍAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%

INCLUSIVAS

	Amor	1	1%		
	Belleza	2	2%		
Comunidad	Bondad	4	3%	23	19%
	Comunidad	5	4%		
	Confianza	2	2%		
	Diversidad	1	1%		
	Sabiduría	4	3%		
	Solidaridad	4	3%		
Coraje	Coraje	1	1%	1	1%
Igualdad	Equidad	1	1%	8	6%
	Igualdad-Comunidad escolar	7	7%		
	Apoyo del Estado	1	1%		
	Apoyo-comunidad escolar	4	3%		
	Optimismo	1	1%		
	Organización	3	2%		
Participación	Organización-comunidad escolar	3	2%	78	63%
	Participación	2	2%		
	Participación-comunidad de entorno	10	8%		

	Participación-comunidad escolar	31	25%		
	Perseverancia	8	6%		
	Proactividad	1	1%		
	Proactividad-comunidad escolar	3	2%		
	Seguimiento	2	2%		
	Voluntad-compromiso	9	7%		
Respeto por la diversidad	Conocimiento-comunidad escolar	1	1%	8	6%
	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	7	6%		
Sostenibilidad	Cuidado del medio ambiente-comunidad escolar	3	2%	6	5%
	Sostenibilidad-comunidad escolar	3	2%		
TOTAL		124	100%	124	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 37

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (profesor/a) - Caso 1

CASO 1	Profesor/a	TOTAL			
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
	Alegría	6	2%		
	Amor	13	5%		
	Belleza	2	1%		

	Belleza-Admiración	1	0%		
	Bondad	1	0%		
Comunidad	Compañerismo	1	0%	87	31%
	Compasión	12	4%		
	Comunidad	6	2%		
	Confianza	2	1%		
	Diversidad	7	3%		
	Esperanza-Optimismo	20	7%		
	Humanidad	2	1%		
	Sabiduría	7	3%		
	Solidaridad	7	3%		
Coraje		3		3	1%
	Derecho-Comunidad escolar	5	2%		
Igualdad	Igualdad	6	2%	12	4%
	Igualdad-Comunidad escolar	1	0%		
	Apoyo-comunidad escolar	8	3%		
	Confianza-comunidad escolar	1	0%		
	Experiencia docente	13	5%		
	Innovación metodológica	3	1%		

Participación	Libertad políticas escolares	2	1%		
	Liderazgo	2	1%		
	Liderazgo-comunidad escolar	3	1%		
	Motivación pedagógica	1	0%		
	No violencia	1	0%		
	No violencia-comunidad escolar	3	1%		
	Oportunidad-comunidad escolar	4	1%	127	46%
	Optimismo	4	1%		
	Organización	2	1%		
	Organización-comunidad del entorno	7	3%		
	Organización-comunidad escolar	4	1%		
	Participación-comunidad de entorno	12	4%		
	Participación-comunidad escolar	33	12%		
	Perseverancia	11	4%		
	Proactividad	1	0%		
	Proactividad-comunidad del entorno	1	0%		
	Reforzamiento al aprendizaje	1	0%		
	Rol familiar	4	1%		
	Seguimiento	3	1%		

	Voluntad-compromiso	3	1%		
Respeto por la diversidad	Conocimiento-comunidad escolar	5	2%		
	Normas de convivencia	9	3%		
	Respeto	1	0%	34	12%
	Respeto por la diversidad	4	1%		
	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	9	3%		
	Respeto-comunidad escolar	6	2%		
Sostenibilidad	Cuidado del medio ambiente-comunidad del entorno	1	0%		
	Cuidado del medio ambiente-comunidad escolar	3	1%		
	Sostenibilidad	1	0%	15	5%
	Sostenibilidad-comunidad del entorno	1	0%		
	Sostenibilidad-comunidad escolar	9	3%		
TOTAL		278	100%	278	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 38

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (notas de campo) - Caso 1

CASO 1	Notas de campo	TOTAL			
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
	Alegría	13	6%		

	Amor	10	5%		
	Belleza	1	1%		
	Belleza-Admiración	4	2%		
Comunidad	Bondad	2	1%	46	24%
	Compañerismo	3	2%		
	Compasión	6	3%		
	Comunidad	1	1%		
	Confianza	1	1%		
	Diversidad	1	1%		
	Sabiduría	4	2%		
Coraje	Coraje	1	1%	1	1%
Igualdad	Derecho-Comunidad escolar	1	1%	6	3%
	Igualdad-Comunidad escolar	5	3%		
	Ambiente familiar	2	1%		
	Apoyo-comunidad escolar	16	8%		
	Autonomía-comunidad escolar	2	1%		
	Confianza-comunidad escolar	8	4%		
	No violencia-comunidad escolar	14	7%		
	Oportunidad-comunidad escolar	1	1%		

Participación	Optimismo	4	2%	103	53%
	Organización	4	2%		
	Organización-comunidad escolar	1	1%		
	Participación-comunidad de entorno	34	17%		
	Proactividad	1	1%		
	Proactividad-comunidad escolar	3	2%		
	Reforzamiento al aprendizaje	3	2%		
	Rol familiar	5	3%		
	Seguimiento	5	3%		
	Conocimiento-comunidad escolar	4	2%		
Respeto por la diversidad	Normas de convivencia	18	9%	38	19%
	Respeto	5	3%		
	Respeto por la diversidad	1	1%		
	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	7	4%		
	Respeto-comunidad escolar	3	2%		
Sostenibilidad	Cuidado del medio ambiente-comunidad escolar	1	1%	1	1%
TOTAL		195	100%	195	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 39

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (niños/as) - Caso 1

CASO 3	Niños/as	TOTAL			
CATEGORÍAS BARRERAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Jerarquía	Autoridad-Comunidad escolar	1	4%	1	4%
Monocultura	Conformidad	1	4%	1	4%
	Castigo	11	46%		
Violencia	Cuidado de medio ambiente insuficiente	3	13%	22	92%
	Recompensa	1	4%		
	Violencia-Comunidad escolar	7	29%		
TOTAL		24	100%	24	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 40

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (apoderados/as) - Caso 1

CASO 3	Apoderados/as	TOTAL			
CATEGORÍAS BARRERAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Violencia	Recompensa	1	100%	1	100%
TOTAL		1	100%	1	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 41

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras(colegas) - Caso 1

CASO 1	Colegas	TOTAL			
CATEGORÍAS BARRERAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Falta de apoyo	Agobio laboral	2	6%	7	23%
	Espacio colegiado insuficiente	5	16%		
Jerarquía	Determinismo curricular	1	3%	8	26%
	Determinismo comunidad escolar	1	3%		
	Eficacia	6	19%		
Monocultura	Homogeneización	1	3%	5	16%
	Monocultura	4	13%		
Violencia	Cuidado de medio ambiente insuficiente	2	6%	11	35%
	Desigualdad	2	6%		
	Determinismo-comunidad escolar	2	6%		
	Recompensa	5	16%		
TOTAL		31	100%	31	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 42

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (profesor/a) - Caso 1

CASO 1	Profesor/a	TOTAL			
--------	------------	-------	--	--	--

CATEGORÍAS BARRERAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Falta de apoyo	Agobio laboral	16	16%	75	77%
	Aislamiento escolar	2	2%		
	Desesperanza	8	8%		
	Desmotivación	6	6%		
	Espacio colegiado insuficiente	4	4%		
	Falta de apoyo	4	4%		
	Falta de apoyo-Comunidad escolar	8	8%		
	Falta de apoyo-Formación docente	4	4%		
	Falta de oportunidad	6	6%		
	Gestión escolar insuficiente	6	6%		
	Incomodidad	2	2%		
	Rol familiar insuficiente	9	9%		
Jerarquía	Determinismo curricular	1	1%	13	13%
	Eficacia	5	5%		
	Insuficiencia políticas educativas	2	2%		
	Jerarquía	2	2%		
	Subordinación del Estado	3	3%		
	Cuidado de medio ambiente	2	2%		

		insuficiente			
Violencia	Determinismo-comunidad escolar	1	1%	9	9%
	Exclusión	1	1%		
	Violencia	1	1%		
	Violencia-Comunidad escolar	4	4%		
TOTAL		97	100%	97	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 43

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (notas de campo) - Caso 1

CASO 1	Notas de campo	TOTAL			
CATEGORÍAS BARRERAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Falta de apoyo	Desesperanza	2	7%	5	17%
	Desmotivación	2	7%		
	Incomodidad	1	3%		
Jerarquía	Autoridad-Comunidad escolar	5	17%	5	17%
Violencia	Castigo	12	41%	19	66%
	Recompensa	4	14%		
	Violencia	3	10%		
TOTAL		29	100%	29	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 44

Dimensiones Categorías Otros frecuencia - Caso 1

CASO 1	Niños/as		Apoderados/as		Colegas		Profesor/a		Notas de campo		Total	
	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
CATEGORÍAS OTROS												
Carisma	0	0%	1	8%	1	13%	0	0%	0	0%	2	4%
Compromiso docente	0	0%	0	0%	0	0%	8	35%	0	0%	8	15%
Desarrollo de habilidades	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Destacado	0	0%	6	50%	4	50%	0	0%	0	0%	10	18%
Estrategia de aprendizaje	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	12	100%	12	22%
Formación continua	0	0%	0	0%	3	38%	6	26%	0	0%	9	16%
Humildad	0	0%	0	0%	0	0%	3	13%	0	0%	3	5%
Innovación	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Vocación	0	0%	5	42%	0	0%	6	26%	0	0%	11	20%
TOTAL	0	0%	12	100%	8	100%	23	100%	12	0%	55	100%

Fuente: Elaboración propia

TABLA 45

Dimensiones Categorías frecuencia - Caso 1

CASO 1	Niños/as		Apoderados/as		Colegas		Profesor/a		Notas de campo		TOTAL	
	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
CATEGORÍAS												

Comunidad	16	18%	28	16%	23	14	87	22%	46	19%	200	19
						%						%
Coraje	0	0%	0	0%	1	1%	3	1%	1	0%	5	0%
Igualdad	10	11%	13	7%	8	5%	12	3%	6	3%	49	5%
Participación	15	17%	104	58%	78	48	127	32%	10	44%	427	40
						%			3			%
Respeto por la diversidad	12	14%	16	9%	8	5%	34	9%	38	16%	108	10
Sostenibilidad	9	10%	6	3%	6	4%	15	4%	1	0%	37	3%
Falta de apoyo	0	0%	0	0%	7	4%	75	19%	5	2%	87	8%
Jerarquía	1	1%	0	0%	8	5%	13	3%	5	2%	27	3%
Monocultura	1	1%	0	0%	5	3%	0	0%	0	0%	6	1%
Violencia	22	25%	1	1%	11	7%	9	2%	19	8%	62	6%
Otros	1	1%	12	7%	8	5%	23	6%	12	5%	56	5%
TOTAL	87	100	180	100	163	100	398	100	236	100	1064	100
		%		%		%		%		%		%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 46

Dimensiones Macro categorías frecuencia - Caso 1

CASO 1	Niños/as	Apoderados/as	Colegas	Profesor/a	Notas de campo	TOTAL
--------	----------	---------------	---------	------------	----------------	-------

CATEGORÍAS	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
Categorías Inclusivas	62	71%	167	93%	124	76%	278	70%	195	83%	826	78%
Categorías Barreras	24	28%	1	1%	31	19%	97	24%	29	12%	182	17%
Otros	1	1%	12	7%	8	5%	23	6%	12	5%	56	5%
TOTAL	87	100%	180	100%	163	100%	398	100%	236	100%	1064	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 47

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (niños/as) - Caso 2

CASO 2	Niños/as	TOTAL			
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	SUBCATEGORÍAS INCLUSIVAS	fi	f%	fi	f%
Comunidad	Alegría	4	6%	10	15%
	Diversidad	6	9%		
Igualdad	Igualdad-Comunidad escolar	10	15%	10	15%
	Apoyo-comunidad escolar	3	5%		
Participación	No violencia-comunidad escolar	6	9%	16	25%
	Participación-comunidad escolar	7	11%		
Respeto por la diversidad	Normas de convivencia	10	15%	18	28%
	Respeto - comunidad escolar	3	5%		

	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	5	8%		
Sostenibilidad	Cuidado del medio ambiente-comunidad escolar	7	11%		
	Reciclaje	1	2%	11	18%
	Reutilización	1	2%		
	Sostenibilidad-comunidad escolar	2	3%		
TOTAL		65	100%	65	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 48

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (apoderados/as) - Caso 2

CASO 2	Apoderados/as	TOTAL			
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	SUBCATEGORÍAS INCLUSIVAS	fi	f%	fi	f%
Comunidad	Amor	1	2%	1	2%
Igualdad	Derecho-Comunidad escolar	2	4%	5	10%
	Igualdad-Comunidad escolar	3	6%		
Participación	Autonomía-comunidad escolar	3	6%	31	61%
	Confianza-comunidad escolar	3	6%		
	Liderazgo - comunidad escolar	1	2%		
	No violencia	1	2%		
	No violencia-comunidad escolar	2	4%		

	Participación - comunidad del entorno	7	13%		
	Participación-comunidad escolar	14	27%		
	Respeto - comunidad escolar	2	4%		
Respeto por la diversidad	Respeto por la diversidad	1	2%	9	18%
	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	6	12%		
Sostenibilidad	Cuidado del medio ambiente-comunidad escolar	2	4%	5	10%
	Sostenibilidad-comunidad del entorno	2	4%		
	Sostenibilidad-comunidad escolar	1	2%		
	TOTAL	51	100%	51	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 49

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (colegas) - Caso 2

CASO 2	Colegas	TOTAL			
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	SUBCATEGORÍAS INCLUSIVAS	fi	f%	fi	f%
	Amor	3	3%		
Comunidad	Comunidad	1	1%	6	7%
	Sabiduría	2	2%		
Coraje	Coraje	1	1%	1	1%
Igualdad	Igualdad-Comunidad escolar	10	11%	10	11%

	Innovación metodológica	4	5%		
	Innovación pedagógica	1	1%		
	Liderazgo	2	2%		
	Organización-comunidad escolar	1	1%		
	Participación comunidad del entorno	2	2%		
Participación	Participación-comunidad escolar	29	33%	45	51%
	Perseverancia	3	3%		
	Proactividad	1	1%		
	Proactividad - comunidad escolar	1	1%		
	Voluntad-compromiso	1	1%		
	Respeto-comunidad del entorno	2	2%		
	Respeto - comunidad escolar	1	1%		
Respeto por la diversidad	Respeto por la diversidad-comunidad del entorno	4	5%	17	19%
	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	10	11%		
	Cuidado del medio ambiente-comunidad escolar	4	5%		
Sostenibilidad	Sostenibilidad-comunidad escolar	5	6%	9	10%
	TOTAL	88	100%	88	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 50

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (profesor/a) - Caso 2

CASO 2	Profesor/a	TOTAL			
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	SUBCATEGORÍAS INCLUSIVAS	fi	f%	fi	f%
Comunidad	Alegría	3	3%	15	14%
	Amor	2	2%		
	Compañerismo	1	1%		
	Comunidad	1	1%		
	Diversidad	3	3%		
	Esperanza-Optimismo	1	1%		
	Sabiduría	3	3%		
	Solidaridad	1	1%		
Coraje	Cambio - sistema de medición educativa	1	1%	11	10%
	Convicción metodológica	2	2%		
	Convicción políticas escolares	2	2%		
	Coraje	5	5%		
	Cuestionamiento metodológico	1	1%		
Igualdad	Igualdad	3	3%	3	3%
	Ambiente familiar	2	2%		
	Autonomía-comunidad escolar	1	1%		

	Confianza-comunidad escolar	7	7%		
	Experiencia docente	1	1%		
	Libertad políticas escolares	2	2%		
Participación	Metodología-comunidad escolar	2	2%	47	44%
	No violencia-comunidad escolar	2	2%		
	Organización - comunidad del entorno	2	2%		
	Participación - comunidad del entorno	6	6%		
	Participación-comunidad escolar	15	14%		
	Perseverancia	1	1%		
	Proactividad	1	1%		
	Proactividad - comunidad del entorno	4	4%		
	Proactividad - comunidad escolar	1	1%		
	Respeto	2	2%		
Respeto por la diversidad	Respeto - comunidad escolar	3	3%	25	24%
	Respeto por la diversidad	9	9%		
	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	9	9%		
	Respeto por la diversidad - metodología	2	2%		
Sostenibilidad	Sostenibilidad-comunidad del entorno	4	4%	5	5%
	Sostenibilidad-comunidad escolar	1	1%		

TOTAL 106 100% 106 100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 51

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (notas de campo) - Caso 2

CASO 2	Notas de campo	TOTAL			
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	SUBCATEGORÍAS INCLUSIVAS	fi	f%	fi	f%
Comunidad	Alegría	4	3%	7	6%
	Belleza-Admiración	1	1%		
	Confianza	1	1%		
	Diversidad	1	1%		
Igualdad	Derecho-Comunidad escolar	2	2%	2	2%
Participación	Ambiente familiar	1	1%	80	69%
	Apoyo-comunidad escolar	22	19%		
	Autonomía-comunidad escolar	7	6%		
	Innovación metodológica	1	1%		
	Innovación pedagógica	2	2%		
	Motivación pedagógica	2	2%		
	No violencia-comunidad escolar	4	3%		
	Organización-comunidad escolar	2	2%		
	Participación - comunidad del entorno	1	1%		

	Participación-comunidad escolar	32	27%		
	Proactividad - comunidad escolar	6	5%		
	Conocimiento-comunidad escolar	4	3%		
	Normas de convivencia	1	1%		
Respeto por la diversidad	Respeto - comunidad escolar	3	3%	21	18%
	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	13	11%		
	Cuidado del medio ambiente-comunidad escolar	1	1%		
Sostenibilidad	Reciclaje-comunidad escolar	4	3%	7	6%
	Sostenibilidad	1	1%		
	Sostenibilidad-comunidad escolar	1	1%		
TOTAL		117	100%	117	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 52

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (apoderados/as) - Caso 2

CASO 2	Apoderados/as	TOTAL			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS BARRERAS	fi	f%	fi	f%
S BARRERAS					
Falta de apoyo	Falta de Oportunidad	1	33%	1	33%
Violencia	Invisibilidad del cuidado del medio ambiente	2	67%	2	67%

TOTAL		3	100%	3	100%
-------	--	---	------	---	------

Fuente: Elaboración propia

Tabla 53

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (Colegas) - Caso 2

CASO 2	Colegas	TOTAL			
CATEGORÍAS BARRERAS	SUBCATEGORÍAS BARRERAS	fi	f%	fi	f%
Falta de apoyo	Desconocimiento metodológico	3	100%	3	100%
TOTAL		3	100%	3	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 54

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (Profesor/a) - Caso 2

CASO 2	Profesor/a	TOTAL			
CATEGORÍAS BARRERAS	SUBCATEGORÍAS BARRERAS	fi	f%	fi	f%
Falta de apoyo	Incomodidad	3	25%	3	25%
Jerarquía	Subordinación del Estado	9	75%	9	75%
TOTAL		12	100%	12	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 55

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (Notas de campo) - Caso 2

CASO 2	Notas de campo	TOTAL			
--------	----------------	-------	--	--	--

CATEGORÍAS BARRERAS	SUBCATEGORÍAS BARRERAS	fi	f%	fi	f%
Falta de apoyo	Contexto familiar vulnerable	1	50%	1	50%
Violencia	Recompensa	1	50%	1	50%
TOTAL		2	100%	2	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 56

Dimensiones Categorías Inclusivas frecuencia - Caso 2

CASO 2	Niños/as		Apoderados/as		Colegas		Profesor/a		Notas de campo		TOTAL	
CATEGORÍA S INCLUSIVAS	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
Comunidad	10	15%	1	2%	6	7%	15	14%	7	6%	39	9%
Coraje	0	0%	0	0%	1	1%	11	10%	0	0%	12	3%
Igualdad	10	15%	5	10%	10	11%	3	3%	2	2%	30	7%
Participación	16	25%	31	61%	45	51%	47	44%	80	68%	219	51%
Respeto por la diversidad	18	28%	9	18%	17	19%	25	24%	21	18%	90	21%
Sostenibilidad	11	17%	5	10%	9	10%	5	5%	7	6%	37	9%
TOTAL	65	100%	51	100%	88	100%	106	100%	117	100%	427	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 57

Dimensiones Categorías Barreras frecuencia - Caso 2

CASO 2	Niños/as		Apoderados/as		Colegas		Profesor/a		Notas de campo		TOTAL	
	f	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
CATEGORÍAS BARRERAS	i											
Falta de apoyo	0	0%	1	33%	0	0%	3	25%	1	50%	5	25%
Jerarquía	0	0%	0	0%	3	100%	9	75%	0	0%	12	60%
Violencia	0	0%	2	67%	0	0%	0	0%	1	50%	3	15%
TOTAL	0	0%	3	100%	3	100%	12	100%	2	100%	20	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 58

Dimensiones Categorías Otros frecuencia - Caso 2

CASO 2	Niños/as		Apoderados/as		Colegas		Profesor/a		Notas de campo		TOTAL	
	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
CATEGORÍAS OTROS												
Desarrollo de habilidad	0	0%	0	0%	0	0%	1	25%	0	0%	1	25%
Humildad	0	0%	0	0%	0	0%	3	75%	0	0%	3	75%
TOTAL	0	0%	0	0%	0	0%	4	100%	0	0%	4	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 59

Dimensiones Macrocategorías frecuencia - Caso 2

CASO 2	Niños/as		Apoderados/as		Colegas		Profesor/a		Notas de campo		TOTAL	
	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
CATEGORÍAS	65	14%	51	11%	88	20%	106	24%	117	26%	427	95%
Inclusivas	0	0%	13	1%	3	1%	12	3%	2	0%	20	4%
Barreras	0	0%	0	0%	0	0%	4	0%	0	0%	4	1%
Otros	65	14%	64	11%	92	20%	122	27%	119	26%	451	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 60

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (niños/as) - Caso 3

CASO 3	Niños/as	TOTAL	
		fi	f%
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	SUBCATEGORÍAS INCLUSIVAS	fi	f%
Comunidad	Alegría	16	25%
	Bondad	1	2%
	Compañerismo	2	3%
	Diversidad	9	14%
	Sabiduría	2	3%
Igualdad	Derecho-Comunidad escolar	1	2%
	Equidad	1	2%

	Igualdad-Comunidad escolar	1	2%		
	Ambiente familiar	1	2%		
Participación	Apoyo-comunidad escolar	1	2%	6	9%
	No violencia-comunidad escolar	2	3%		
	Participación-comunidad escolar	2	2%		
Respeto por la diversidad	Normas de convivencia	9	14%		
	Respeto por la diversidad	1	2%		
	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	2	3%	16	25%
	Respeto-comunidad escolar	4	6%		
Sostenibilidad	Cuidado del medio ambiente-comunidad escolar	9	14%	9	14%
TOTAL		64		64	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 61

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (apoderados/a) - Caso 3

CASO 3	Apoderados/as			TOTAL	
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Comunidad	Alegría	4	3%		
	Amor	3	2%	14	11%
	Belleza	1	1%		

	Belleza-Admiración	6	5%		
Igualdad	Igualdad-Comunidad escolar	7	6%	7	6%
	Apoyo-comunidad escolar	5	4%		
	Confianza-comunidad escolar	2	2%		
	Innovación metodológica	2	2%		
	Innovación pedagógica	5	4%		
Participación	Motivación pedagógica	7	6%		
	No violencia-comunidad escolar	4	3%	88	
	Participación-comunidad de entorno	1	1%		69%
	Participación-comunidad escolar	53	42%		
	Proactividad	2	2%		
	Proactividad-comunidad escolar	1	1%		
	Voluntad-compromiso	6	5%		
	Conocimiento-comunidad escolar	1	1%		
Respeto por la diversidad	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	2	2%	7	6%
	Respeto-comunidad escolar	2	2%		
	Respeto	2	2%		
	Cuidado del medio ambiente-Comunidad del entorno	3	2%		

Sostenibilidad	Cuidado del medio ambiente-comunidad escolar	2	2%	11	9%
	Reciclaje-comunidad escolar	4	3%		
	Sostenibilidad-comunidad escolar	2	2%		
TOTAL		127	100%	127	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 62

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (colegas) - Caso 3

CASO 3	Colegas	TOTAL			
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Comunidad	Alegría	2	1%	9	5%
	Belleza-Admiración	2	1%		
	Sabiduría	4	2%		
	Solidaridad	1	1%		
Coraje	Coraje	3	2%	4	2%
	Coraje-Comunidad escolar	1	1%		
Igualdad	Equidad	2	1%	9	5%
	Igualdad-Comunidad escolar	7	4%		
	Administración escolar	1	1%		
	Confianza-comunidad escolar	3	2%		

Participación	Innovación metodológica	1	1%	102	61%
	Innovación pedagógica	14	8%		
	Innovación-comunidad escolar	2	1%		
	Liderazgo	2	1%		
	No violencia-comunidad escolar	5	3%		
	Participación-comunidad de entorno	8	5%		
	Participación-comunidad escolar	46	28%		
	Proactividad	4	2%		
	Proactividad-comunidad escolar	2	1%		
	Voluntad-compromiso	13	8%		
Respeto por la diversidad	Respeto por la diversidad	3	2%	29	17%
	Conocimiento-comunidad escolar	3	2%		
	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	19	11%		
	Respeto-comunidad escolar	4	2%		
Sostenibilidad	Sostenibilidad	3	2%	15	9%
	Cuidado del medio ambiente- Comunidad del entorno	1	1%		
	Cuidado del medio ambiente- comunidad escolar	2	1%		
	Sostenibilidad-comunidad del entorno	7	4%		

Sostenibilidad-comunidad escolar 2 1%

TOTAL 167 100% 167 100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 63

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (profesor/a) - Caso 3

CASO 3	Profesor/a	TOTAL			
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Comunidad	Comunidad	5	1%	55	15%
	Alegría	3	1%		
	Amor	7	2%		
	Belleza-Admiración	6	2%		
	Confianza	2	1%		
	Diversidad	7	2%		
	Esperanza-Optimismo	13	4%		
	Honestidad	3	1%		
	Humanidad	1	0%		
	Sabiduría	8	2%		
	Coraje	19	5%		
	Cambio - Constitucional	3	1%		

	Cambio de paradigma-educación	2	1%		
Coraje	Cambio de paradigma-igualdad	1	0%	41	11%
	Cambio-Paradigma	7	2%		
	Cambio-Sistema de medición educativo	3	1%		
	Confianza-Políticas educativas	3	1%		
	Coraje-Comunidad escolar	3	1%		
	Igualdad	9	3%		
Igualdad	Derecho-Comunidad escolar	1	0%	16	4%
	Equidad	3	1%		
	Igualdad-Comunidad escolar	1	0%		
	Participación ciudadana- educación	2	1%		
	Administración escolar	1	0%		
Participación	Ambiente familiar	4	1%	191	54%
	Apoyo-comunidad escolar	20	6%		
	Confianza-comunidad escolar	12	3%		
	Estrategia de aprendizaje	1	0%		
	Experiencia docente	6	2%		
	Innovación metodológica	7	2%		
	Innovación pedagógica	9	3%		

	Libertad políticas escolares	2	1%		
	Motivación pedagógica	7	2%		
	No violencia	2	1%		
	No violencia-comunidad escolar	12	3%		
	Participación-comunidad de entorno	4	1%		
	Participación-comunidad escolar	90	25%		
	Perseverancia	4	1%		
	Proactividad	2	1%		
	Proactividad-comunidad del entorno	2	1%		
	Proactividad-comunidad escolar	4	1%		
	Rol familiar	2	1%		
	Respeto por la diversidad	1	0%		
	Conocimiento-comunidad escolar	4	1%		
	Diversidad-comunidad escolar	2	1%		
Respeto por la diversidad	Normas de convivencia	1	0%	54	15%
	Respeto por la diversidad-comunidad del entorno	1	0%		
	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	6	2%		
	Respeto-comunidad del entorno	1	0%		

	Respeto-comunidad escolar	10	3%		
	Respeto	5	1%		
	Cuidado del medio ambiente	2	1%		
	Cuidado del medio ambiente-Comunidad del entorno	7	2%		
Sostenibilidad	Reciclaje-comunidad escolar	3	1%	23	6%
	Sostenibilidad-comunidad del entorno	2	1%		
	Sostenibilidad-comunidad escolar	7	2%		
	Sostenibilidad-curriculum nacional	2	1%		
TOTAL		357	100%	357	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 64

Dimensiones Categorías y Subcategorías Inclusivas (notas de campo) - Caso 3

CASO 3	Notas de campo			TOTAL	
CATEGORÍAS INCLUSIVAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
	Alegría	3	3%		
	Bondad	1	1%		
Comunidad	Confianza	1	1%	8	9%
	Diversidad	2	2%		
	Sabiduría	1	1%		

	Apoyo-comunidad escolar	4	5%		
	Autonomía-comunidad escolar	2	2%		
	Confianza-comunidad escolar	1	1%		
	Innovación pedagógica	2	2%		
Participación				58	67%
	Motivación pedagógica	2	2%		
	Participación-comunidad de entorno	4	5%		
	Participación-comunidad escolar	31	36%		
	Proactividad	4	5%		
	Seguimiento	8	9%		
	Respeto por la diversidad	7	8%		
	Normas de convivencia	2	2%		
Respeto por la diversidad				20	23%
	Respeto por la diversidad-comunidad escolar	7	8%		
	Respeto-comunidad escolar	3	3%		
	Respeto	1	1%		
TOTAL		86	100%	86	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 65

Dimensiones Categorías Inclusivas frecuencia - Caso 3

CASO 3	Niños/as	Apoderado s/as	Colegas	Profesor/a	Notas de campo	TOTAL
--------	----------	----------------	---------	------------	----------------	-------

CATEGORÍA INCLUSIVAS	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
Comunidad	30	47%	14	2%	9	1%	55	7%	8	1%	116	14%
Coraje	0	0%	0	0%	4	0%	41	5%	0	0%	45	6%
Igualdad	3	0%	7	1%	9	1%	16	2%	0	0%	35	4%
Participación	6	1%	88	11%	101	13%	191	24%	58	7%	444	55%
Respeto por la diversidad	16	2%	7	1%	29	4%	31	4%	20	2%	103	13%
Sostenibilidad	9	1%	11	1%	15	2%	23	3%	0	0%	58	7%
TOTAL	64	51%	127	16%	167	21%	357	45%	86	10%	801	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 66

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (niños/as) - Caso 3

CASO 3	Niños/as	TOTAL			
CATEGORÍAS BARRERAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Jerarquía	Autoridad-comunidad escolar	2	14%	2	14%
Violencia	Castigo	1	7%	12	86%
	Cuidado de medio ambiente insuficiente	1	7%		
	Determinismo-comunidad escolar	1	7%		
	Recompensa	2	14%		

Violencia-Comunidad escolar	7	50%		
TOTAL	14	100%	14	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 67

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (apoderados/as) - Caso 3

CASO 3	Apoderados/as	TOTAL			
CATEGORÍAS BARRERAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Falta de apoyo	Aislamiento escolar	1	17%	2	33%
	Espacio colegiado insuficiente	1	17%		
Violencia	Castigo	1	17%	4	67%
	Cuidado de medio ambiente insuficiente	1	17%		
	Desigualdad	1	17%		
	Determinismo-comunidad escolar	1	17%		
TOTAL		6	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 68

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (colegas) - Caso 3

CASO 3	Colegas	TOTAL			
CATEGORÍAS BARRERAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%

Violencia	Cuidado de medio ambiente insuficiente	1	50%	2	100%
	Recompensa	1	50%		
TOTAL		2	100%	2	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 69

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (profesor/a) - Caso 3

CASO 3	Profesor/a	TOTAL			
CATEGORÍAS BARRERAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Falta de apoyo	Agobio laboral	3		15	28%
	Aislamiento escolar	1			
	Contexto familiar vulnerable	2			
	Desesperanza	1			
	Espacio colegiado insuficiente	1			
	Falta de apoyo	2			
	Falta de apoyo-Comunidad escolar	3			
	Incomodidad	1			
	Rol familiar insuficiente	1			
	Determinismo curricular	1			
Eficacia	2				

Jerarquía	Insuficiencia políticas educativas	3	8	15%	
	Subordinación del Estado	2			
<hr/>					
	Competición	2			
<hr/>					
	Conformidad	1			
Monocultura	Homogeneización	5	15	28%	
	Individualismo	5			
	Monocultura	2			
<hr/>					
	Consumo	2			
<hr/>					
	Cuidado de medio ambiente insuficiente	2			
Violencia	Exclusión	2	16	30%	
	Recompensa	4			
	Violencia	5			
	Violencia-Comunidad escolar	1			
<hr/>					
TOTAL		54	100%	54	100%

Fuente: Elaboración propia

TABLA 70

Dimensiones Categorías y Subcategorías Barreras (notas de campo) - Caso 3

CASO 3	Niños/as	TOTAL			
CATEGORÍAS BARRERAS	Subcategorías	fi	f%	fi	f%
Falta de apoyo	Agobio laboral	3		18	21%
	Aislamiento escolar	2			
	Contexto familiar vulnerable	2			
	Desesperanza	1			
	Espacio colegiado insuficiente	2			
	Falta de apoyo	3			
	Falta de apoyo-Comunidad escolar	3			
	Incomodidad	1			
	Rol familiar insuficiente	1			
	Autoridad-comunidad escolar	2			

	Determinismo curricular	1		
Jerarquía	Eficacia	2	10	12%
	Insuficiencia políticas educativas	3		
	Subordinación del Estado	2		
	Competición	2		
Monocultura	Conformidad	1	15	18%
	Homogeneización	5		
	Individualismo	5		
	Monocultura	2		
Violencia	Castigo	2		
	Consumo	2		
	Cuidado de medio ambiente insuficiente	5		
	Desigualdad	1	42	49%
	Determinismo-comunidad escolar	2		
	Exclusión	2		
	Recompensa	12		
	Violencia	6		
	Violencia-Comunidad escolar	10		

TOTAL 85 100% 85 100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 71

Dimensiones Categorías Barreras frecuencia - Caso 3

CASO 3	Niños/as		Apodera dos/as		Colegas		Profesor/a		Notas de campo		TOTAL	
CATEGORÍAS	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
BARRERAS												
Falta de apoyo	0	0%	2	2%	0	0%	15	18%	1	1%	18	21%
Jerarquía	2	2%	0	0%	0	0%	8	9%	0	0%	10	12%
Monocultura	0	0%	0	0%	0	0%	15	18%	0	0%	15	18%
Violencia	12	14%	4	5%	2	2%	16	19%	8	9%	42	49%
TOTAL	14	16%	6	7%	2	2%	54	64%	9	10%	85	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 72

Dimensiones Categorías Otros frecuencia - Caso 3

CASO 3	Niños/a s		Apoderados /as		Colegas		Profesor/a		Notas de campo		TOTAL	
CATEGORÍAS	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
OTROS												

Compromiso docente	0	0%	0	0%	0	0%	4	25%	0	0%	4	25%
Desarrollo de habilidades	0	0%	0	0%	0	0%	3	19%	0	0%	3	19%
Destacado/a	0	0%	0	0%	2	13%	3	19%	0	0%	5	31%
Humildad	0	0%	0	0%	1	6%	0	0%	0	0%	1	6%
Innovación	0	0%	0	0%	2	13%	0	0%	0	0%	2	13%
Vocación	0	0%	0	0%	0	0%	1	6%	0	0%	1	6%
TOTAL	0	0%	0	0%	5	32%	11	69%	0	0%	16	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 73

Dimensiones Categorías frecuencia - Caso 3

CASO 3	Niños/as		Apoderados/as		Colegas		Profesor/a		Notas de campo		TOTAL	
	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
Comunidad	30	3%	14	2%	9	1%	55	6%	8	1%	116	13%
Coraje	0	0%	0	0%	4	0%	41	5%	0	0%	45	5%
Igualdad	3	0%	7	1%	9	1%	16	2%	0	0%	35	4%
Participación	6	1%	88	10%	101	11%	191	21%	58	6%	444	49%
Respeto por la diversidad	16	2%	7	1%	29	3%	31	3%	20	2%	103	11%
Sostenibilidad	9	1%	11	1%	15	2%	23	3%	0	0%	58	6%
Falta de apoyo	0	0%	2	0%	0	0%	15	2%	1	0%	18	2%

Jerarquía	2	0%	0	0%	0	0%	8	1%	0	0%	10	1%
Monocultura	0	0%	0	0%	0	0%	15	2%	0	0%	15	2%
Violencia	12	1%	4	0%	2	0%	16	2%	8	1%	42	5%
Otros	0	0%	0	0%	0	0%	5	1%	11	1%	16	2%
TOTAL	78	8%	133	15%	169	18%	416	48%	106	11%	902	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 74

Dimensiones Macrocategorías frecuencia - Caso 3

CASO 3	Niños/as		Apoderados/as		Colegas		Profesor/a		Notas de campo		TOTAL	
CATEGORÍAS	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%	fi	f%
Categorías Inclusivas	64	7%	127	14%	167	19%	357	40%	86	10%	801	89%
Categorías Barreras	14	2%	6	1%	2	0%	54	6%	9	1%	85	9%
Otros	0	0%	0	0%	0	1%	5	1%	11	0%	16	2%
TOTAL	78	9%	133	15%	169	20%	416	47%	106	11%	902	100%