



Magíster en Evaluación Educacional
Facultad de Ciencias de la Educación

Evaluación al Plan de Apoyo a la Inclusión en una escuela básica dependiente de la Corporación Municipal de Villa Alemana

Tesis para optar al grado de Magíster en Evaluación Educacional

por

Johan Espinosa Saavedra

Profesor guía: Dr. Miguel Rodríguez Jara

Valparaíso, Chile

2023

Resumen

Desde la década de los 90, el Estado de Chile, a través de un conjunto de políticas públicas, se ha propuesto disminuir de manera gradual la brecha de desigualdad social. Para ello, la educación, por medio del fortalecimiento de planes o estrategias educativas que fomentan el desarrollo de habilidades, el respeto y la tolerancia hacia la diversidad, ayuda a construir sociedades más justas e igualitarias. Por lo anterior, el plan de Apoyo a la Inclusión es una medida complementaria que busca implementar las disposiciones de la Ley de Inclusión Escolar N°20.845, proporcionando recursos y apoyos necesarios para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones. En ese sentido, el propósito de esta evaluación es determinar el grado de pertinencia del Plan de Apoyo a la Inclusión de una escuela básica perteneciente a la Corporación Municipal de Villa Alemana. El modelo de Pérez (2000) que sustenta esta evaluación, se enfoca en la mejora de programas, tanto del plan que lo sustenta como del personal implicado, y de modo directo, de la comunidad a la que está dirigido. De esta forma, del plan a evaluar se espera detectar debilidades para sugerir mejoras, así como destacar aquellas bondades de dicho plan en correlato con el modelo que se ha asumido para dicha tarea. Esta evaluación se llevó adelante bajo un paradigma mixto que implicó la aplicación de encuestas y una entrevista semi estructurada, para indagar en las percepciones de algunos miembros de la comunidad educativa. Aquello último, bajo un enfoque cualitativo. Para el análisis de los resultados se consideraron los antecedentes declarados por la comunidad escolar en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como el marco referencial, las percepciones de la comunidad educativa y, por último, la información que arrojó una entrevista semi estructurada aplicada al coordinador del Programa de Integración Escolar (PIE). Los resultados muestran que la efectividad del plan de apoyo a la inclusión de la escuela, establece un mínimo deseado a lo que la política en dicha materia establece. Por tanto, se sugiere abrir la participación activa de todos los actores de la comunidad para establecer espacios de diálogo efectivos en torno a la inclusión escolar desde lo que establece la política educativa de nuestro país.

Palabras Clave: Inclusión, prácticas inclusivas, plan de apoyo a la inclusión, política pública, escuelas.

Abstract

Since of the 90s, the state of Chile, through a set of public policies, it has been proposed the gradually reduce the gap of social inequality. For this, education, by the educational plans and strategies that promote the development of skills, respect, and tolerance towards diversity, it helps to build more just and equal societies. Therefore, the Inclusion Support Plan is a complementary measure that seeks to implement the provisions of the School Inclusion Law N° 20845, providing the necessary resources and support to ensure that all students have access to quality education on equal terms. In this sense, the purpose of this evaluation is to determine the effectiveness degree of the plan of supporting the inclusion of a Primary School belonging to Villa Alemana city hall corporation. The model of Pérez (2000) that supports this evaluation, focuses on improving programs, both the plan that supports it and the staff involved, and directly, to community to which is aimed. This way, the plan to be evaluated is expected to detect weaknesses to suggest improvements, as well as highlight the benefits of this plan in correlation with the model that has been assumed for this task. This evaluation is carried out from a mixed paradigm that through the application of surveys and a semi-structured interview allow us to inquire into the perceptions held by some members of the educational community, explaining this analysis form a more qualitative approach. In the result triangulations, the background information declared by the school and its Institutional Educational Project (IEP), the reference framework, the educational community perceptions and, finally, the information provided by a semi-structured interview applied to a member of the School Integration Program (SIP) were considered. The results show that the effectiveness of the school inclusion support plan establishes a desired minimum to what the policy on this matter establishes, therefore, it is suggested to open the

active participation of all community actors to establish effective spaces for dialoguing around school inclusion based on what the State establishes.

Keywords: Inclusion, inclusive practices, Support plan for inclusion, public policy, Basic School

Tabla de contenido	Página
1. Introducción y focalización de la evaluación	8
1.1 Problematización	8
1.2 Preguntas evaluativas	13
1.3 Propósito del estudio	14
1.4 Objetivo general	14
1.5 Objetivos específicos	14
1.6 Audiencias	15
2. Marco referencial	16
2.1 Evaluación de programas educativos y planes institucionales	17
2.2 Inclusión educativa y su Plan de Inclusión Institucional	20
2.3 Prácticas inclusivas al interior de una comunidad educativa .	23
2.4 Índice de inclusión	29
3. Referentes metodológicos	30
3.1. Paradigma	31
3.2. Modelo evaluativo	33
3.3. Rol del evaluador externo	34
3.4. Fuentes	35
3.5. Recolección de información	35
3.6. Procedimientos y formas de administración	38
3.6.1. Construcción y validación de instrumentos	39
3.7 Estadística implicativa	43
4. Recopilación y análisis de la información	45
4.1 Aplicación de los instrumentos	45
4.2 Análisis de la Guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula	47
4.3 Análisis de entrevista semi-estructurada	60
5. Discusión y conclusiones	69
5.1 Discusión bibliográfica	69
5.2 Conclusión y proyecciones.....	72

Índice de tablas

		Página
Tabla 1.	Modalidades de observación	25
Tabla 2.	Construcción de preguntas de la entrevista semi estructurada	42
Tabla 3.	Similaridad de clases significativas dentro del árbol de similaridad	51

Índice de figuras

	Página
Figura 1. Resumen metodológico de la evaluación.	31
Figura 2. Árbol de similaridades de las respuestas de estudiantes sobre su percepción que tiene la comunidad educativa en temas de inclusión	48
Figura 3. Grafo implicativo sobre las percepciones que tienen los estudiantes de su comunidad educativa en temas de inclusión	52
Figura 4. Árbol de similaridades de las respuestas de familias (apoderados) sobre su percepción que tienen de la comunidad educativa sobre temas de inclusión	55
Figura 5. Grafo implicativo sobre las percepciones que tienen la familia de la comunidad educativa sobre temas de inclusión	56
Figura 6. Árbol de similaridades de las respuestas de los profesionales de la educación sobre su percepción que tienen de la comunidad educativa sobre temas de inclusión	57
Figura 7. Grafo implicativo sobre las percepciones que tienen los profesionales de la educación de la comunidad educativa sobre temas de inclusión	58

1. Introducción y focalización de la evaluación

1.1 Problematicación

La educación se entiende como un proceso social, dinámico y constante que desborda ampliamente los límites de los aprendizajes escolares. La cual tiene como principal objetivo, formar personas íntegras desde diferentes dimensiones —curricular, emocional, valórica, entre otras— para que puedan participar de la realidad social y política como agentes de cambio, con compromiso y responsabilidad (Feito y Pinilla, 2000). Por otro lado, el Estado de Chile, a través de sus políticas educativas como la Ley General de la Educación N°20.370 o la Ley de Inclusión Escolar N°20.845, asume la educación como un derecho para toda su población, donde todos los individuos tienen la oportunidad de adquirir conocimientos, habilidades y competencias que les permitan competir en igualdad de condiciones en la sociedad. Parada y Miguel (2001) mencionan que, en el imaginario social, la importancia de la educación se funda en la idea de que es la vía para alcanzar una vida mejor, es decir, para acceder a una posición económica y social más elevada, de ahí que, las sociedades modernas aseguran que el acceso a la educación se considera como una vía para abatir la pobreza y la desigualdad social (Muñoz García et al., 1998). Por lo anterior, se incluye el concepto de inclusión como requisito fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje; poniendo el acento entre la educación inclusiva y la formación integral, procurando con ello, que las unidades educativas se adapten a las necesidades de sus estudiantes en atención a su diversidad, para facilitar una plena participación y autonomía en sus propios aprendizajes (Blanco, 2006).

Durante el periodo comprendido entre 1990 y 2004, en Chile se implementaron diversas políticas públicas en el ámbito educativo con el propósito de promover la equidad y elevar la calidad de la educación en el país. Estas iniciativas incluyeron la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual buscaba descentralizar el sistema educativo y otorgar mayor autonomía a

los establecimientos educacionales. Asimismo, se destacan los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), diseñados para mejorar la calidad y equidad en la educación chilena mediante la entrega de recursos adicionales a las escuelas más necesitadas y la implementación de programas de capacitación docente. Además, se implementaron políticas como la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y una reforma curricular que tenía como objetivo modernizar y mejorar el currículo escolar en todos los niveles educativos (MINEDUC, 2012).

Durante este período, la política educativa chilena se nutrió de iniciativas que buscaban, en primera instancia, integrar en la educación regular a estudiantes que presenten discapacidades auditivas, visuales, trastornos mentales, autismo entre otras y, en segunda instancia, la adopción de una perspectiva teórica de educación inclusiva con principios basados en la comprensión y diversidad de las prácticas educativas. Estos aspectos cobraron relevancia tanto en el diseño como en la planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje, especialmente en aquellos relacionados con las dimensiones institucionales desde un enfoque inclusivo (Moliner Odet, 2013). Por ejemplo, en este periodo se estableció la obligatoriedad de la educación básica y media, con el Estado chileno financiando un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso escolar a toda la población de acuerdo con lo establecido por la Ley General de la Educación.

Por otra parte, Peña (2013) menciona que la política educativa chilena posee un enfoque de tipo compensatorio en el déficit del sujeto, donde los agentes educativos poseen limitaciones en la búsqueda de metodologías que sean más inclusivas al interior del aula, tales como aprendizajes basados en proyectos, estrategias cooperativas, grupos interactivos, tutorización entre iguales, asambleas de aula, entre otras. Además, éstas políticas visibiliza mecanismos que en la práctica son obstaculizadores desde un enfoque que busca combatir actuaciones y estructuras que vulneran los valores inclusivos. Por

ejemplo, la interpretación del fracaso escolar es una forma singular de privación, de exclusión del bien esencial de la educación que por razones de justicia social y democracia educativa debería garantizarse a todas las personas. En cambio, se ofrece una visión relacional, soslayando la tendencia a utilizar el fracaso como un pretexto para culpar a las víctimas, y al definirlo como algo construido y no como algo natural.

De la idea anterior, Cox y Cristian (2011) plantean que las políticas educativas actuales tienen sustento en dos paradigmas sociopolíticos contrapuestos y los denomina “Modelo de Mercado” y “Modelo de Integración”. El primero de ellos corresponde a las políticas impuestas que establecen la forma de funcionamiento y de financiamiento basado en criterios económicos, los cuales son el pilar fundamental del sistema actual. El modelo integrador, por su parte, nace bajo un contexto democrático y se orienta a generar condiciones de igualdad social buscando fortalecer el rol del Estado en la educación (Cox y Cristian, 2011). Ahora bien, la propuesta del Estado considera fundamental que los docentes deban generar un cambio en su rol habitual, permitiendo ceder el protagonismo al estudiantado, siendo el docente, el orientador del proceso de estudio e investigación (Corica, 2016).

Por otra parte, Duk C. (2000) señala que, desde un enfoque inclusivo la escuela no debe obviar las diferencias, sino que potenciarlas, con el fin de mejorar las prácticas profesionales por parte del equipo docente hacia los estudiantes. Asimismo, la modalidad de coenseñanza que la política pública en Chile propone para los establecimientos que cuentan con el Programa de Integración Escolar (PIE), no solo beneficia al estudiantado que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino que también beneficia a aquellos que no presentan dificultades (Castro y Rodríguez, 2017). Es decir, la planificación, evaluación y puesta en marcha de las prácticas inclusivas como la codocencia, apunta a la diversificación de estudiantes al interior del aula, y como estos, a través de sus diferencias puedan compartir ideas, transmitir valores,

desarrollar habilidades en torno a los objetivos de aprendizaje y, por último, formar personas que en un futuro próximo deberán insertarse a un mundo globalizado, armonioso, y por sobre todo tolerante con la diversidad.

En Chile, el año 2015 se promulga la Ley N°20.845 que suscribe con énfasis el concepto de inclusión escolar, cuyo fin es regular la admisión de los estudiantes, eliminar el financiamiento compartido o copago, prohibir el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, fomentar la convivencia y el aprendizaje centrado en la inclusión educativa de toda la comunidad escolar. Esta ley modifica una serie de apartados de la anterior Ley N°20.370 del año 2005, enfatizando en conceptos tales como diversidad, flexibilidad, dignidad del ser humano, educación integral, educación inclusiva, entre otras. Así, esto pareciera una especie de despertar hacia una nueva forma de mirar y poner en práctica una real cultura inclusiva en la sociedad. En otras palabras, los establecimientos educativos deben asegurar el derecho a al aprendizaje de todos y todas las personas de su comunidad, trabajando sobre dos puntos centrales, los cuales son, la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad (Ley N°20.845, 2009). En este sentido, cada establecimiento educacional en Chile, promueve la inclusión a través de prácticas educativas que aseguren el acceso, permanencia, aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes; reconociendo su diversidad y favoreciendo un trabajo pedagógico más pertinente a sus identidades, aptitudes, necesidades y motivaciones reales.

Por último, se ha investigado la importancia de las actitudes positivas de los profesores hacia la inclusión escolar, considerándola como uno de los pilares fundamentales de la educación, debido a que promueve prácticas favorables hacia las necesidades de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Garzón et al., 2016). Además, hay una relación directa entre actitudes positivas hacia la inclusión y el despliegue de prácticas inclusivas en las aulas (Garzón et al., 2016). Sin embargo, encontramos realidades educativas

donde los docentes se contradicen en sus discursos, expresando opiniones favorables a la inclusión y, en otros momentos, presentar un discurso a favor de la integración escolar, o incluso, defendiendo la segregación de los estudiantes (Cunha y Gomes, 2017). Por tanto, la educación inclusiva asume el modelo social de la discapacidad para entender las dificultades educativas de los estudiantes en sus respectivos procesos de aprendizajes.

Es por lo anterior, que la Ley N°20.845 menciona que el sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos, entonces así se podría plantear que la formación y práctica profesional, como también, la experiencia previa en la atención a la diversidad impacta en la actitud del docente hacia las prácticas inclusivas (Bazdresch Parada & Miguel, 2001; Garzón et al., 2016; González-Gil, 2016)

Echeita (2013) como López et al. (2014) señalan que existen aspectos a desarrollar en la formación inicial o permanente de los docentes, tales como: la necesidad de trabajar conceptos como integración e inclusión, identificar y valorar las características del modelo inclusivo y modelos de atención a la diversidad en principios, características y focos de atención, ya que quienes difunden términos como calidad o inclusión en los discursos educativos los presentan como conceptos neutros y como fines en sí mismos que las escuelas y sociedad deben alcanzar (López et al., 2018), naturalizando modelos educativos y aceptándolos como realidades en vez de interpretaciones con carga ideológica. Así, en aspectos metodológicos y con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes y/o aula diversa e inclusiva, se debería iniciar por reconocer e identificar los diferentes estilos de aprendizaje (Carbonero et al., 2010), diferencias individuales, culturales y políticas enmarcadas en contextos inclusivos.

En resumen, el modelo educativo de enseñanza y aprendizaje ha experimentado cambios ideológicos y sociales bajo la premisa del paradigma de

la inclusión educativa, pues bien, resulta casi imposible poder sustentar esta reforma educativa si no se transforma igualmente la manera de concebir los conceptos de discapacidad, necesidades educativas especiales y diversidad. Hablar de cualquiera de estos tres conceptos, nos lleva a centrarnos en la implicancia de las diferencias. Concebir la diferencia comúnmente conlleva al mal hábito social de dividir, delimitar y, más aún, clasificar considerando lo “bueno” y lo “no tan bueno”, o lo “normal” de lo “anormal”, que es lo que ocurre hoy en día al interior del contexto educativo nacional desde la mirada biomédica y psicométrica. Así, se diferencia al alumnado con la atribución de determinadas características, principalmente englobadas en términos de discapacidad y necesidades educativas especiales. Por otra parte, si bien la calidad de la educación debería ser coherente con la inclusión, esta idea no está exenta de polémica, ya que vuelve visible lo que la mirada normalizadora oculta (Gentilo, 2001), cuestionando el poder y los márgenes definidos culturalmente por la sociedad, es por ello, que el objeto a evaluar es la pertinencia del Plan de Apoyo a la Inclusión de una escuela básica perteneciente a la Corporación Municipal de Villa Alemana.

1.2 Preguntas evaluativas

- ¿Cuáles son las barreras que inciden en la aplicación del manual de convivencia escolar al interior de la comunidad educativa?
- ¿Cuáles son las percepciones predominantes que posee la comunidad escolar al respecto del Plan de Apoyo a la Inclusión declarado?
- ¿Cuál es el grado de valoración que manifiesta la comunidad educativa respecto al Plan de Apoyo a la Inclusión?

1.3 Propósito del estudio

El propósito de esta evaluación es determinar el grado de pertinencia del Plan de Apoyo a la Inclusión que declara una escuela básica dependiente de la Corporación Municipal de Villa Alemana, con la intención de caracterizar aquellas prácticas educativas inclusivas y cuáles de ellas requieren una reformulación.

1.4 Objetivo general

Evaluar el Plan de Apoyo a la Inclusión de una escuela básica dependiente de la Corporación Municipal del Villa Alemana, mediante la aplicación de instrumentos validados para recabar información respecto a las caracterizaciones de las prácticas inclusivas que se desarrollan al interior de la comunidad educativa.

1.5 Objetivos Específicos:

- **OE1:** Identificar las barreras que interfieren en la aplicación del manual de convivencia escolar al interior del establecimiento educacional.
- **OE2:** Caracterizar las percepciones que se manifiestan al interior de la comunidad escolar respecto del Plan de Apoyo a la Inclusión declarado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- **OE3:** Establecer el grado de valoración que manifiesta la comunidad educativa de la escuela a evaluar en su Plan de Apoyo a la Inclusión.

1.6 Audiencias

1.6.1 Destinatarios principales

El plan de evaluación que se describirá, tendrá como principales destinatarios a los integrantes del equipo directivo del establecimiento educacional. El equipo está compuesto por tres profesionales ligados al área educativa; Director, Jefe de Unidad Técnica pedagógica y encargado de convivencia escolar. Por otra parte, como el foco de la evaluación es el plan de apoyo a la inclusión, el grupo directivo podrá entregar visiones sobre la elaboración y aplicación de este, de modo que se puedan contrastar con la opinión que tiene el resto de la comunidad escolar frente al plan de la escuela.

1.6.2 Destinatarios secundarios

Docentes del establecimiento educacional. El cuerpo docente del establecimiento está compuesto por 26 Profesores de distintas áreas y especialidades: 4 Educadoras de Párvulos, 4 Profesoras de Enseñanza General Básica, 2 Profesoras de Lenguaje y Comunicación, 2 Profesoras de Inglés, 2 docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 3 Profesores de Matemáticas, 2 de Ciencias exactas, 1 Profesor de Música, 1 Docente de Artes y Tecnología, 2 Docentes de Educación Física, 1 Profesora de Religión, 1 de Filosofía y 1 Educadora Diferencial. Estos docentes son los que entregaran información referida al Plan de apoyo a la inclusión.

2. Marco Referencial

Esta evaluación, basa sus construcciones conceptuales en cuatro principales constructos, el primero es la evaluación de un programa o plan educativo, seguido de la inclusión educativa y sus barreras de aprendizaje, además de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en una comunidad educativa y, por último, el índice de inclusión para el desarrollo de aprendizaje y participación de la escuela. En primer lugar, Pérez (2000) habla sobre la evaluación de programas como una actividad metodológica que admite, al menos a los efectos expositivos, dos polos separados por un continuo de actuación. El primero la acción reflexiva, ordinaria, de cada profesor o educador sobre su programa, entendido como plan al servicio del logro de sus metas educativas, y aquella otra llevada a cabo por expertos mediante la aplicación rigurosa de metodologías de diferente naturaleza y alcance, destinada a la evaluación de proyectos y programas de intervención social. En segundo lugar, Booth y Ainscow (2000), mencionan que la inclusión educativa corresponde al proceso de mejora sistemático que realizan las instituciones educativas, para tratar de eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes en ellas. Esto debe tener particular atención en aquellos más vulnerables; potenciando en las escuelas, aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de la comunidad y a reducir su exclusión del currículum común. Por otro lado, Engelbrecht et al. (2017) comenta que las acciones pedagógicas para llevar a cabo la inclusión en el aula, dependen en gran medida de aspectos culturales y, cómo desde el contexto se comprenden tanto la inclusión como la educación. Por otra parte, el aprendizaje debe ser interiorizado por los estudiantes y este proceso depende en gran medida a las estrategias de los docentes para transmitir el conocimiento. Así mismo, Mitjáns Martínez (2013) comentan que las prácticas pedagógicas comprenden un método creativo sustentado desde un sistema didáctico integral y Hernández et al. (2003) aborda que el aprendizaje comienza sobre la necesidad que existe de hacer énfasis en la calidad y la equidad educativa.

Con la incorporación del Programas de Integración Escolar (PIE) en las escuelas de dependencia municipal o particulares subvencionadas por el Estado, han enfrentado un gran desafío, el cual consiste en el enriquecimiento de las prácticas educativas para atender a la diversidad de sus aulas, más aun considerando que en la ley declara a la Educación Inclusiva como el marco principal desde el cual adscriben a estas normativas (Basualto et al., 2017).

2.1 Evaluación de programas educativos y planes institucionales.

Desde el punto de vista de algunos autores, se reconoce la evaluación como un “proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa” (Ruiz y Aguilera, 1996), así mismo, Pérez (2000) resalta, que las evaluaciones implicarán discusiones con el personal, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias, así como el análisis de los documentos de políticas, la observación de la práctica y la reflexión sobre los cambios necesarios a la luz de los criterios evaluados. Así de esta forma, en el proceso de evaluación el equipo de gestión de una comunidad escolar puede volver a revisar aquellos indicadores y preguntas que son instrumentales en la formulación de las prioridades de desarrollo en la escuela.

La creación de una auténtica cultura evaluativa tendría unos frutos espectaculares; tal cultura supone la existencia de aptitud y de actitud positiva, a lo que se uniría el conocimiento, la información relevante para la mejora que ofrece la evaluación. Al caer en tierra bien abonada por la actitud favorable, una información de tal naturaleza daría sus mejores frutos en el compromiso con las decisiones de mejora de los planes, proyectos, procesos y resultados.

Además, de acuerdo con lo publicado por Ruiz y Aguilera (1996) la evaluación es también vista como un planteamiento de un proceso sistemático y

lógico; donde existe un diálogo, reflexión y calidad de acciones que expresen los alumnos como nuevas líneas de acción propositiva, valoradas dentro de un proceso continuo de aprendizaje. Por tanto, se entiende la evaluación como:

- a) Valorar es comprender, sobre la reflexión tanto del alumno como del docente sobre los diferentes factores que intervienen en el aprendizaje.
- b) Como ayuda, propone observar y determinar lo necesario para que los alumnos vayan alcanzando los mayores logros de aprendizaje.
- c) Los procesos apuntan a comprender los diferentes factores que inciden en el aprendizaje sus causas y las condiciones en que se desarrollan.

Otro aporte al proceso evaluativo lo entrega el Tyler (1999) quien habla de la evaluación como un proceso que tiene por objetivo, determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la información recogida y que se emite al contrastar esta información con los criterios que son los objetivos previamente establecidos, en términos de la conducta que el alumno debe exhibir para probar su adquisición y así mismo se comprende que este proceso tiene cualidades que cumplir, las cuales se clasifican de la siguiente manera:

- 1) VALIDEZ: Se entiende por validez el grado en que el proceso de evaluación mide lo que se pretende medir, como también, la precisión de la utilización de los diferentes instrumentos de medición confiere el grado de validez de una evaluación. Es importante en este sentido considerar que para algún trabajo de

investigación se tiene una serie de instrumentos de medición aplicables al proceso de evaluación del aprendizaje.

- 2) CONFIABILIDAD: La segunda cualidad en el proceso evaluativo del aprendizaje se refiere a la confiabilidad que plantean los diferentes instrumentos de medición, aplicados adecuadamente que permiten resultados con características o cualidades confiables, siempre y cuando de su sucesiva aplicación, se obtengan resultados constantes.
- 3) PRACTICIDAD: La practicidad corresponde a la similitud de los juicios emitidos por examinadores independientes y competentes con referencia a los resultados logrados por cada uno de los elementos de un instrumento de medición.

De esta manera, el proceso identificará fortalezas y debilidades para tomar decisiones precisas que llevan a los participantes a planes de acción en los que se incluyan innovaciones o futuros cambios.

Por último, se establece de acuerdo con otro autor que la evaluación, tal como se ha definido, no es una acción sino un proceso. Habitualmente se confunden estas dos dimensiones, vale decir el acto y el proceso evaluativos propiamente tal (Larrondo, 2013). Es decir, que la evaluación es un proceso inherente e integrado, que tiene como principal propósito el contribuir al progreso del proceso educativo y fortalecer aquellas falencias que entrega tanto un plan como un programa educativo.

2.2 Inclusión educativa y su plan de inclusión institucional.

La inclusión, como proceso educativo, supone la incorporación de la diferencia o de la alteridad a un aula educativa concebida artificialmente como homogénea con fines colaborativos, de intercambio mutuo, participación democrática y aprendizaje conjunto (Azorín, Cecilia y Mel Ainscow, 2018). En la misma línea, la UNESCO realiza la Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015). En ella, el organismo internacional invita a sus miembros a firmar y comprometerse al despliegue de estrategias para una educación de calidad con la mejora de los resultados de aprendizaje. Para ello, especifican la necesidad de fortalecer los insumos, los procesos, la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir progresos. Así, la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad y demanda de los estudiantes (Leiva, 2013).

También se entiende que los valores para una Educación Inclusiva es la colaboración en vez de la competencia, en este sentido se considera fundamental el trabajo colaborativo entre los distintos miembros de una comunidad (Booth & y Ainscow, 2015; Echeita, 2013) Este sería parte del desarrollo de modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma, sobre todo en los sistemas de educación pública que en nuestro país atiende a las familias más desfavorecidas.

El concepto de inclusión escolar ha transitado por una serie de cambios (Opertti et al., 2014). En primer lugar, el cambio del concepto integración que incorpora a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a las escuelas regulares, hacia el concepto inclusión escolar, que se enfoca en la

participación y aprendizajes de toda la comunidad educativa. En segundo lugar, el cambio de enfoque desde la discapacidad (permanente y de carácter individual) hacia una perspectiva de barreras de aprendizaje. Lo anterior, ha implicado en el tránsito hacia una perspectiva social en que las escuelas son las responsables de crear y eliminar las dificultades que enfrentan los estudiantes para aprender e insertarse cabalmente en la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2000; López et al., 2014), debido a que las barreras de aprendizaje no son propias del estudiante sino producto de la interacción entre los estudiantes y el contexto escolar (Ainscow et al., 2006).

Otro asunto interesante surge cuando Booth y Ainscow (2000) comentan que las comunidades educativas configuran la inclusión en sus establecimientos por medio de un “Plan de inclusión institucional”, el cual tiene como propósito plantear las culturas, políticas y prácticas inclusivas que desarrollará cada miembro de la escuela. El plan de inclusión introduce permanentemente cambios a la propuesta pedagógica y en el funcionamiento de la escuela, con el fin de aumentar progresivamente su capacidad y dar respuesta a la diversidad de las necesidades educativas de todo su alumnado (Booth y Ainscow, 2000). En algunos países, se utiliza el término plan de mejora o de innovación educativa. En todo caso, este plan de inclusión tiene que enmarcarse en los procesos de planificación establecidos en cada comunidad con carácter anual o de largo plazo.

En resumen, la inclusión educativa intenta dar respuesta a la diversidad de requerimientos de aprendizaje de estudiantes cada vez más diversos, con procedencias distintas, en contextos educativos multiculturales y necesidades específicas de apoyo educativo (Charlín et al., 2016; Jiménez & Fardella, 2015; Jiménez & Montecinos, 2018). Las perspectivas de acercamiento a la inclusión educativa, específicamente a la inclusión escolar, también son diversas y no están exentas de debate (Rojas y Armijo 2016). Tienden a primar enfoques práctico-pedagógicos sobre teórico-sociales (Gelber et al., 2019; Rojas, 2016)

reparando, especialmente, sobre las prácticas pedagógicas desde los actores directamente involucrados, como son los cuerpos docentes y equipos directivos escolares (González-Gil, 2016). Por último, si pudiésemos sintetizar que inclusión implica aspectos relevantes como lo son acceso y calidad (Booth & y Ainscow, 2000; Echeita, 2013), y que el concepto de educación inclusiva no es lo mismo que hablar de integración escolar (López Melero, 2008), sino que se trata de un proceso para aprender a convivir con todas las personas, mediado por valores como el respeto, la participación, la empatía y la convivencia (López Melero, 2011). Ainscow et al. (2006), exponen que el desarrollo inclusivo ocurre cuando los adultos y los niños vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan en conjunto iniciativas compatibles entre sí.

2.3 Prácticas inclusivas al interior de una comunidad educativa

El Estado de Chile con el objetivo de disminuir las brechas educativas en la población, ha propuesto el Programa de Integración Escolar (PIE) como una estrategia de abordaje centrada en apoyar la presencia, el aprendizajes y la participación de estudiantes identificados con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) (Moliner Odet, 2013). Este programa que comienza en la década de los 90 en nuestro país, tenía un objeto que era disminuir las condiciones de desigualdad social a las que pueden estar afectos niños y niñas que presentan discapacidad u otro tipo de NEE y que, por esta condición, se encuentra excluido del sistema de educación regular.

Las Orientaciones Técnicas para el PIE la definen como: responsabilidad compartida de dos o más docentes para enseñar al estudiantado, ya sea a todos o parte de él (Moliner Odet, 2013). De lo anterior, se deja en manifiesto que las políticas públicas en educación se orientan en un plano colaborativo entre los actores de un determinado establecimiento educacional, así de la misma forma, los decretos, N°170 de la Ley N°20.201 y N°83 de la Ley N°20.370, presentes en

esta propuesta, enfatizan los diferentes componentes para la instauración de una legislación inclusiva en materias educacionales.

El primero de los decretos aborda las orientaciones para que se desarrolle un trabajo colaborativo entre profesores de aula y docentes especialistas, en el territorio de aula regular para generar un proceso educativo más enriquecedor y transformador. Mientras tanto, el segundo de estos decretos se focaliza en la diversificación de la enseñanza y en las adecuaciones curriculares para la educación de párvulos y básica, desde la implementación de estrategias de trabajo colaborativo entre docentes (Moliner Odet, 2013). No obstante, en este escenario la inclusión se complejiza, sobre todo considerando que muchos directivos y docentes de educación regular creen que la atención a la diversidad es responsabilidad exclusiva de los profesionales ligados a la educación diferencial (Bizama et al., 2020; Ossa & y Rodríguez, 2014; Tenorio, 2011), esto debido a que en Chile, la estrategia de integración cobró forma inicialmente, a través del Programa de Integración Escolar (PIE), encargados de brindar atención educativa diferenciada dentro de la escuela a los alumnos con discapacidad intelectual, discapacidades sensoriales y problemas de relación y comunicación (López et al., 2014).

La literatura sobre el tema ha estado mayoritariamente focalizada en revisar las prácticas de cooperación profesional vinculadas a la inclusión escolar (Rodríguez, 2014; Sagredo et al., 2019; Strogilos y Stefanidis, 2015), sobre todo en aquellos trabajos de codocencia entre los profesionales de apoyo diferenciado y los docentes de aula regular (Basualto et al., 2017; Marfán et al., 2013; Rodríguez, 2014). Y si bien convivencia escolar e inclusión educativa guardan relaciones epistémicas profundas (Andrades-Moya, 2020; Boggino, 2008; Carbajal y Fierro, 2019), las políticas educativas las han entendido como dos cuestiones distintas. En el caso chileno, inclusión escolar ha sido reducida al fenómeno de la integración escolar (López et al., 2018), mientras que la convivencia vinculada con la gestión del ambiente organizativo de la escuela

(Ascorra et al., 2015). De ahí que parece interesante revisar las acciones de cooperación de los profesionales que gestionan la convivencia.

Por otra parte, y bajo la concepción de este modelo, el hecho que un estudiante manifieste dificultades para adquirir ciertos contenidos del currículum, no es indicativo de que estas dificultades puedan explicarse en términos de la deficiencia del estudiante, por el contrario, resultarían ser características propias del sistema educativo, el cual estaría creando barreras al aprendizaje (UNESCO, 2004). No distante de esta nueva concepción, el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000), considera la discapacidad como aquellas barreras a la participación del alumnado, siendo así, “las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas” (p. 22).

Por último, la inclusión como una estrategia para la coherencia en las acciones de mejora e innovación que llevan a cabo los centros escolares para fomentar el aprendizaje y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, entre los que podemos nombrar a estudiantes, familias, personal y equipo directivo. Tras esta perspectiva, la participación resulta un punto clave para la promoción de la inclusión y no se puede obviar el llamado a todos dentro de la comunidad escolar a realizar las reformas necesarias y profundas (Booth y Ainscow, 2011, 2000; Echeita, 2006).

La observación se puede considerar como una actividad de recogida y organización de información (Postic & De Ketele, 1992). Donde los observadores, según Ulloa y Gajardo (2016), implementan las habilidades de describir, interpretar, evaluar y predecir a partir de lo que observan (el cómo observar, qué registrar y cuánta información se utiliza). A partir de este elemento, emerge la variable modalidad de observación de la cual se distinguen tres niveles, el primero es de la descripción, centrado en dar cuenta de lo sucedido. Segundo

nivel de evaluación, que implica emitir juicios de valor respecto de la calidad de las interacciones observadas y, por último, el nivel de interpretación, que genera inferencias y relaciones a partir de los elementos observados. La combinación de estos tres niveles, nos permite generar al menos siete patrones de observación: descripción general, descripción detallada y relevante, interpretación sin descripción, interpretación con descripción, evaluación sin descripción, evaluación con descripción, descripción con interpretación y evaluación. Lo anterior se aprecia en el recuadro de la figura 1, modalidades de observación (Muller et al., 2014).

Tabla 1:
Modalidades de observación (Muller, et al. 2014, p.7)

Modo	Categoría	Descripción	Ejemplo
1	Descripción general	Registros se refieren a aspectos globales de la clase observada	“El profesor conceptualiza el contorno. Asocia el contorno con el concepto de perímetro”
2	Descripción detallada y relevante	Registros que incluyen aspectos específicos de la clase	“El profesor introduce la clase haciendo la pregunta: ¿dónde han escuchado la palabra contorno? Un alumno señala que se usa para hacer pantalones, que hay que medir el contorno de la cintura, otro niño señala que para comprar las camisas hay que conocer el contorno del cuello (...)”
3	Interpretación sin descripción	Se usan marcos conceptuales o esquemas, en este caso, de la profesión docente sin registrar evidencia que los sostenga	“La profesora activa conocimientos previos”.
6	Evaluación con descripción	Los juicios que se expresan se sostienen en evidencias	“La profesora en ocasiones no da espacio para que los niños respondan. Cuando hace la pregunta ¿qué unidades de medida conocen?, no espera la respuesta de los alumnos, sino que señala inmediatamente la respuesta que

		presentes en el video	estaba en la pizarra, porque aparentemente la habían utilizado en una clase anterior”.
7	Descripción con interpretación y evaluación	Se integran las modalidades de observación en un mismo registro	“La profesora apoya la enseñanza con la vinculación del contenido a experiencias cercanas de los alumnos. Les pide que se imaginen que una cartulina de diferentes formas que tienen en sus mesas son terrenos de la localidad donde viven. Los alumnos miden los contornos con lana y comparan su extensión, lo que facilita la comprensión de los estudiantes, que pueden visualizar la extensión del contorno en forma concreta.”

La observación de clases es una parte esencial del proceso de acompañamiento al aula y contribuye significativamente al desarrollo profesional de los docentes. Además, es una de las formas que tienen los directivos de generar impactos directos en las salas de clases. En el proceso de acompañamiento a un docente, comienza con la observación de un miembro del equipo directivo o técnico pedagógico, o un profesor designado como mentor para identificar fortalezas y acciones de mejora que el docente evaluado podrá reflexionar, posibilitando un mejoramiento tanto al aprendizaje de los estudiantes como en su desarrollo profesional. Durante el proceso de acompañamiento al aula, el observador debe trabajar en conjunto con los docentes acompañados, enfatizando que las observaciones de clases no tienen la intención de juzgar el desempeño docente, sino tienen un carácter formativo que busca acompañar y potenciar las capacidades pedagógicas a partir de la reflexión sobre la propia práctica (Moliner Odet, 2013).

En otras palabras, el propósito de observar las clases no es evaluar, sino acompañar a los docentes en su desarrollo profesional, a través de una retroalimentación efectiva que entregue la posibilidad de practicar aquello que se debe mejorar (Bambrick-Santoyo, 2015). Debido a la simultaneidad de procesos e interacciones que ocurren en el aula, es importante definir un foco de

observación antes de la visita, es decir, decidir qué se va a observar (MINEDUC, 2012). Este foco deberá nacer desde la necesidad de mejora y puede ser colectivo a la escuela o específico para cada profesor que se observa. Visitar un aula con un foco permite reducir la carga cognitiva de quien observa, favoreciendo la claridad y precisión del registro de información, de manera que la reflexión y retroalimentación sean también dirigidas hacia un punto previamente concordado. Esto permite reducir ansiedades que pueden surgir en el docente que será observado, pues sabrá previamente con qué objetivo se realizará la visita y sobre qué recibirá retroalimentación, focalizando también las acciones futuras.

Para identificar un foco, el equipo directivo y docente puede considerar distintas fuentes (Plan Local de Formación, el Marco para la Buena Enseñanza, Evaluación docente, entre otros.), y determinar las necesidades de mejora que sean de mayor relevancia para la escuela, y sobre lo cual hay posibilidades de mejora a corto y mediano plazo (CPEIP, 2019). En el presente documento se presentan 4 focos de observación propuestos por el programa Escuelas Arriba. Estos no buscan reemplazar acuerdos anteriores, sino orientar a quienes todavía no los establecen. Cabe mencionar que el foco de observación debe asociarse a una necesidad de mejora sentida por los docentes en relación con el aprendizaje de los estudiantes, por lo que cada escuela debe definir su foco y decidir si incentiva un foco colectivo a nivel de institución o trabajará de manera individual con cada profesor. Es importante destacar que el foco debe ser preciso y observable en el tiempo que se realizará la observación. Una de las claves para lograr una observación y retroalimentación efectiva, será la frecuencia y regularidad con el que se realizan estos procesos.

Observar la clase de un profesor una o dos veces en el año transforma el acompañamiento en evaluación y esta pierde el carácter formativo. Por eso, lo recomendable es que las visitas sean periódicas, cada una o dos semanas y para hacer esto factible, el tiempo de observación no debe superar los 20 minutos,

para que así, la evaluación se centre en la observación en un foco previamente definido. En resumen, el acompañamiento al aula, con sus etapas de observación y retroalimentación, es un aporte al desarrollo profesional y es más efectivo cuando se realizan visitas cortas y frecuentes, que cuando estas son de una clase completa una o dos veces al año. Ahora, a partir de la revisión realizada se encontraron tres momentos conceptuales para retroalimentación; primero, como producto; segundo, como acto dialógico y, tercero, como acción sostenible. Nos centraremos en retroalimentación como acto dialógico.

Retroalimentación como acto dialógico según Sadler y Royce (2010), es definida como la comunicación entre docentes después de la evaluación de una tarea basada en criterios; las especificaciones de la tarea permiten orientarlos sobre la producción requerida, a modo de instrucción o información de cómo se evaluará el trabajo.

De manera complementaria, hay que destacar el aporte de Ravela (2020), cuando determina que la evaluación formativa necesita de una actuación compleja del docente y sus pares. Estos últimos, podrían ser un elemento de soporte de la retroalimentación como oportunidad de intercambio de unos con otros, respecto a la evolución del aprendizaje de cada quien.

Se trata entonces, de un cambio en la cultura educativa que proyecta el dialogo reflexivo de la pedagogía y vinculado a la propuesta de Shön (1998), en sus diversas posibilidades:

- a) Como una auto revisión o retroalimentación de auto evaluación.
- b) Como una oportunidad de inter- cambio o retroalimentación de coevaluación entre pares.
- c) como el establecimiento de un propósito o retroalimentación de meta evaluación.

2.4 Índice de inclusión

Mel Ainscow y Alan Booth son reconocidos como importantes referentes en el ámbito de la inclusión educativa. Ellos, han realizado investigaciones y escrito extensamente sobre la temática, donde sus aportes se centran en promover y mejorar la inclusión en los sistemas educativos. Los autores mencionan que, la inclusión reconoce y valora la diversidad de los estudiantes, incluye diferencias en habilidades, características culturales, sociales y emocionales. Se enfoca en responder a las necesidades individuales de cada estudiante y, promover un ambiente de respeto y aceptación de la diversidad (Booth y Ainscow, 2000).

El índice de Inclusión 2000, es una herramienta desarrollada por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000. Este índice es una guía práctica para evaluar y mejorar la inclusión en las escuelas; el Índice de Inclusión 2000 se basa en la idea de que la inclusión educativa implica proporcionar una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, a través de una serie de preguntas y actividades de autoevaluación, el índice ayuda a las escuelas a identificar sus fortalezas y áreas de mejora en términos de inclusión (Booth y Ainscow, 2000).

Booth y Ainscow han desarrollado un marco teórico integral para la educación inclusiva que destaca la importancia de la equidad, la participación y el logro de todos los estudiantes. Han enfatizado en la necesidad de identificar y abordar las barreras que dificultan la participación plena de los estudiantes en el aprendizaje y la vida escolar.

3. Referentes metodológicos

En el presente capítulo se exponen antecedentes metodológicos que son relevantes para el proceder de esta evaluación, debido a que brindan un marco de acción y orienta el hacer. La evaluación presenta un paradigma de carácter mixto en el que combina técnicas cualitativas y cuantitativas al momento de recoger y analizar la información, cabe mencionar que, a pesar de presentar un trabajo mixto la dominación del estudio se centra principalmente en el análisis cualitativo de los resultados. Además, esta evaluación se enmarca en el modelo de Pérez (2000) quien a través de las fases de trabajo y en este caso, se logra evaluar un programa o plan educativo de un establecimiento educacional. En cuanto a los instrumentos utilizados para la recogida de información, se menciona en primer lugar la guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula confeccionado, validado y publicado por Booth y Ainscow en el índice de inclusión publicado en el año 2000 y, cuya finalidad es, recoger las percepciones que tienen tres pilares de la comunidad educativa, tales como los estudiantes, familia y equipo docente de la institución. Posteriormente, los resultados obtenidos se triangulan con los documentos declarados por el colegio, tales como, el Proyecto institucional educativo, el propio plan de inclusión del establecimiento y una entrevista semi estructura al coordinador del programa de integración escolar de la escuela. Por último, la información brindada por la guía de evaluación de prácticas inclusivas será analizada mediante la utilización de estadística implicative que se basara en el uso del software CHIC, 7.0

La metodología con la que se llevará a cabo la presente evaluación, se resume en el diagrama de la siguiente Figura:

EVALUACIÓN DEL PLAN DE APOYO A LA INCLUSIÓN		
PARADIGMA MIXTO		
Método Cualitativo		Método Cuantitativo
Entrevista semi estructurada	Instrumentos	Guía de evaluación de prácticas inclusivas para estudiantes
		Guía de evaluación de prácticas inclusivas para la familia
		Guía de evaluación de prácticas inclusivas para profesionales de la educación
Clasificación de la información	Metodología de trabajo	Estadística implicativa Uso del Software CHIC, 7.0 (Gras et al., 2008)
Análisis de los datos		Relación implicativa Árbol de similaridad
	Conclusiones	

Figura 1. Resumen metodología de la evaluación

3.1 Paradigma

La presente evaluación, presenta un paradigma mixto en que Hernández et al. (2003) señalan que los diseños mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Los autores Johnson y Onwuegbuzie (2004) planean que una investigación o evaluación con un paradigma que contenga un enfoque mixto, consiste en la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo, con el objetivo

de obtener un panorama más completo del fenómeno en cuestión, los cuales pueden ser utilizados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales. Por lo anterior, ambos autores se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas, donde agregan complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. Además, otros autores, Onwuegbuzie y Leech (2006) al igual que Johnson y Onwuegbuzie (2004) plantearon que las evaluaciones con un diseño mixto podían ser de dos tipos, ya sea un modelo mixto y un método mixto. De lo anterior, el modelo mixto plantea la combinación simultánea de los métodos cuantitativos y cualitativos en una misma etapa o fase del trabajo, en cambio un método mixto consiste en la utilización diferenciada métodos cuantitativos y cualitativos en cada etapa o fase de la evaluación del programa o plan.

Dentro de las fortalezas que se destacan en una evaluación mixta, se encuentran:

- Las palabras, las imágenes y la narrativa se pueden utilizar para entender los números.
- Los números se pueden utilizar para agregar precisión y para entender a las imágenes y la narrativa.
- Se puede responder a una gama más amplia de preguntas.
- Un investigador puede utilizar las fortalezas de un método para superar las debilidades del otro.
- La convergencia de conclusiones puede ayudar a corroborar los resultados.
- La conjunción de técnicas cualitativas y cuantitativas produce un conocimiento más completo.

Por otra parte, se pueden reconocer ciertas debilidades como:

- Puede ser difícil para el investigador mezclar adecuadamente ambos métodos.
- Requiere mayor tiempo de realización.
- Para algunos investigadores resulta complicado cómo mezclar y analizar los datos cuantitativos y cualitativos interpretando resultados que resultan aparentemente contradictorios

3.2 Modelo evaluativo

Debido a la naturaleza del paradigma mixto, a su predominio cualitativo y su objeto de estudio centrado en un programa o plan educativo, esta evaluación requiere de una metodología sensible por el contexto en que trabaja, por ello, se ha decidido la utilización del modelo de Pérez (2000), quien parte del principio, cualquiera actividad puede ser mejorada y es, de hecho mejorable. En otras palabras, la evaluación de programas se basa en la mejora tanto de los mismos como del personal implicado, y, de modo directo, del cuerpo social en que se encuentra inmerso, así de esta forma el programa o plan a evaluar refuerza sus debilidades para transformarlas en posibles fortalezas.

El autor, considera que la evaluación de programa o planes educativos se deben realizar en tres momentos:

- El programa en sí mismo, el cual consiste en el análisis de la calidad intrínseca del programa, además de la adecuación a los destinatarios y a la situación de partida.
- El programa en su desarrollo se atiende tanto a la ejecución en sí, como al marco contextual de aplicación.

- El programa en sus resultados, se atiende no solo a los niveles de logro, sino que incorpora la valoración de los mismos y la continuidad del programa.

De acuerdo con el autor, un programa o plan educativo es un documento técnico, elaborado por el profesorado, en el que quedan reflejados tanto sus planteamientos docentes en cuanto sus propias intenciones y metas educativas. En otras palabras, el programa es la integración de los objetivos educativos, a lograr a través de determinados contenidos, con un plan de acción a su servicio, plan en el que incluimos la evaluación de carácter formativo como un medio más, en sintonía y armonía con todos los demás. Por último, El modelo postula que tanto el diseño como la implementación, desarrollo y evaluación de programas, se deben tener como referencia los objetivos, medios y recursos educativos — no manipulados— y adecuados.

3.3 Rol del evaluador

El evaluador cumplirá un rol externo, debido a la observación y evaluación objetiva, sin percepciones o juicios que vulneren la objetividad del trabajo. Por lo tanto, el evaluador no es contratado directamente por la institución y mantendrá una objetividad clara a la hora de iniciar el proceso de evaluación, por otra parte, se considera fundamental que el evaluador siga un proceso desde fuera del establecimiento con el objetivo de no general prejuicios o juicios de valor apresuradamente a la hora de elaborar los informes pertinentes al caso.

3.4 Fuentes

Las fuentes de la presente evaluación, consiste en tres grupos de personas, ya sean los estudiantes y apoderados de sexto año básico, además de los docentes que trabajan al interior de la escuela. Tanto los estudiantes como los apoderados y docentes fueron sometidos a la aplicación de un cuestionario y por otra parte, el encargado del programa de integración escolar respondió una serie de preguntas en una entrevista semi estructurada que se detalla más adelante.

3.5 Recolección de información

De acuerdo al objetivo planteado en el primer capítulo de la presente evaluación, se contempla el término “Plan de desarrollo de la escuela” como la idea para que la escuela este en permanente desarrollo y permita introducir permanentemente cambios en su propuesta pedagógica y en su funcionamiento, con el fin de aumentar progresivamente su capacidad para dar respuesta a la diversidad de las necesidades educativas de todo su alumnado y, la inclusión como motor de aprendizajes sociales y académicos. Podemos encontrar que en algunos países se utiliza el término plan de mejora o de innovación educativa, la cual, se enmarcar en los procesos de planificación establecidos con carácter anual o de largo plazo, por ejemplo, los proyectos educativos institucionales o en este caso puntual, el plan de apoyo a la inclusión del establecimiento educacional a evaluar.

El presente trabajo es una evaluación de carácter mixto entre lo cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos, donde el peritaje a seguir contemplara cuatro etapas o fases que se describen como:

1. Diagnóstico o evaluación inicial de la escuela.
2. Aplicación de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) a los estudiantes de sexto básico y entrevista semi estructura con el coordinador del Programa de Integración Escolar.
3. Análisis de los resultados por medio de la utilización de estadística implicativa que se basara en el uso del software CHIC, 7.0.
4. Presentación y socialización a la comunidad educativa de las conclusiones a partir los resultados obtenidos.

En primer lugar, se realizará un diagnóstico o evaluación inicial que contempla la revisión de los documentos declarados por la escuela al MINEDUC. Dichos documentos dan cuenta del perfil educativo propuesto por la escuela en su proyecto educativo institucional, también se identifica los porcentajes de vulnerabilidad socioeconómica de las familias que integran la comunidad y además, la posición cultural que posee el establecimiento en el sector que se ubica. En segundo y tercer lugar, se establecen los plazos pertinentes para la aplicación de los instrumentos evaluativos (GEPIA y entrevista semi estructurada) para la obtención de información cuantitativa, la cual se analizará mediante estadística implicativa, lo que permitirá dar valor a las percepciones tanto de los estudiantes, familia y el equipo profesional de la escuela. Por último, una vez terminado el análisis y generar las conclusiones pertinentes, es imperativo que la comunidad educativa conozca los resultados y sugerencias para la toma de decisiones futuras en cuanto a temas de inclusión al interior de la establecimiento.

- 3.5.1 Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) es una adaptación del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000). Se conforma de seis categorías: condiciones físicas del aula, planeación y uso del tiempo, metodología, evaluación, relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí y reflexión y sensibilización. En esta oportunidad, se aplicarán tres distintas guías de evaluación y ellas permitirán obtener las percepciones tanto de los estudiantes, como de la familia y el equipo docente que trabaja en la escuela. A continuación, se detallarán los instrumentos aplicados y a la muestra seleccionada.
- 3.5.1.1 La GEPIA aplicada a los estudiantes de sexto año básico consta de 20 reactivos tipo Likert, donde cada afirmación, posee tres opciones de respuestas las que se contemplan por “estoy completamente de acuerdo”, “Estoy más o menos de acuerdo” y por último “No estoy de acuerdo”. (revisar anexos)
- 3.5.1.2 La GEPIA aplicada a las familias de los estudiantes de sexto año básico consta de 20 reactivos tipo Likert, donde cada afirmación, posee cinco opciones de respuestas las que se contemplan por “estoy completamente de acuerdo”, “De acuerdo”, “Medianamente de acuerdo”, “En desacuerdo” y por último, “Falta información”. (revisar anexos)
- 3.5.1.3 La GEPIA aplicada a al equipo profesional docente de la escuela consta de 45 reactivos tipo Likert, donde cada afirmación, posee cinco opciones de respuestas las que se contemplan por “estoy completamente de acuerdo”, “De acuerdo”, “Medianamente de acuerdo”, “En desacuerdo” y por último, “Falta información”. (revisar anexos)

3.5.2 La entrevista semi estructura es una herramienta cualitativa, flexible y poderosa para captar las voces y formas en que las personas dan sentido a sus experiencias, permitiendo así transmitir hallazgos, mensajes y las opiniones de los participantes con respecto a temas de investigación o situaciones cotidianas (Rabionet, 2011), además la aplicación de este instrumento permitirá triangular la información obtenida por la GEPIA con la intención de confirmar el análisis a priori de las percepciones que posee tanto los estudiantes como las familias y el equipo profesional docente que labura al interior del establecimiento educacional. (revisar anexos)

3.6 Procedimientos y formas de administración

Considerando la naturaleza de esta evaluación y que las variables de análisis son de carácter mixto, tal como fue mencionado anteriormente con predominio cuantitativo, el método estadístico que se utilizó responden a las características derivadas de cada factor a priori sometido al estudio. Para llevar a cabo la indagación de esta evaluación, y para responder de manera coherente a los objetivos planteados, se realizó un análisis implicative no correlacional de los datos que se recogieron. Para analizar el detalle de los datos, se utilizó el software CHIC, 7.0., mientras que para el análisis de las entrevistas semi estructuradas se eligió el análisis por categorías con la finalidad de distinguir, separar y priorizar el discurso del entrevistado.

Respondiendo al objetivo planteado, evaluar la pertinencia del plan de apoyo a la inclusión de una escuela básica perteneciente a la Corporación Municipal de Villa alemana, quinta región de Valparaíso, Chile, se realizó un análisis estadístico implicative con la información de las percepciones de los participantes (estudiantes, familia y personal profesional docente) que arrojaron preguntas que posteriormente se utilizaron para dar forma a la entrevista semi

estructura y poder triangular la información junto a los antecedentes declarados por el establecimiento educacional en su proyecto educativo institucional.

Para conocer las percepciones de los integrantes de la comunidad educativa, se procedió a realizar en primer lugar un análisis estadístico implicative no correlacional de los resultados obtenidos por la GEPIA, los cuales representan árboles de Similaridades que en términos generales, agrupan aquellos factores que reunían ciertas características similares y que posteriormente representan niveles de similaridad. En segundo lugar, se generó un grafo de implicative que muestra la relación existente entre todos los reactivos analizados por el software CHIC, 7.0. Por último, se confeccionó una flexible pauta de preguntas para la aplicación de una entrevista al coordinador del programa de integración escolar para fundamentar los resultados obtenidos por la estadística implicative. La respuesta del profesional, da cuenta o valida en cierto caso los resultados obtenidos a partir de las percepciones de la comunidad educativa (estudiantes, familia y profesionales de la educación).

3.6.1 Construcción y validación de instrumentos

A continuación, se detallan los pasos que se siguieron para la recogida de datos y de información de índole cuantitativa y cualitativa, desde la construcción de los instrumentos hasta su validación.

3.6.1.1 Guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula (GEPIA)

La GEPIA es un instrumento construido por Booth y Ainscow en el índice para la inclusión publicado en el año 2000. Este instrumento contiene indicadores que representan una declaración de “aspiraciones” con las que se compara la situación existente en la escuela a fin de establecer determinadas prioridades de desarrollo.

Las preguntas o reactivos que acompañan a cada indicador ayudan a definir su significado animando a las escuelas a explorarlo con detalle. Tales indicadores pueden cumplir funciones distintas; pueden servir para motivar la reflexión de los equipos de trabajo dentro del centro y hacer explícito su conocimiento previo acerca del funcionamiento de su escuela o también, como es el caso de esta evaluación, puede orientar los procesos de investigación que se quisieran llevar a cabo o pueden servir como criterios para evaluar los progresos en temas de inclusión específicamente. No hay que olvidar que una parte esencial del uso del índice es el intercambio de información acerca de lo que se sabe sobre el actual funcionamiento de la escuela con el fin de identificar las barreras que existen al aprendizaje y la participación dentro de ella (Booth y Ainscow, 2000).

3.6.1.2 Validación de la Guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula para los integrantes de la comunidad educativa (GEPIA).

Para validar los tres instrumentos (estudiantes, familia y profesionales de la educación), se recurrió a un juicio de expertos, el cual estuvo conformado por tres docentes, de los cuales dos de ellos son egresados de magister en evaluación educacional y el tercero, es docente de enseñanza básica licenciada en educación. Los instrumentos fueron enviados vía correo electrónico junto con una evaluación tipo Likert para cada uno, en la cual debían señalar según el criterio profesional de cada uno, si los reactivos eran considerados “claros y concretos” asignando un valor de 2 puntos, “medianamente claros y concretos” igual a 1 punto o “poco claros y poco concretos” equivalente a 0 puntos.

Luego de la revisión, se recibió el feedback de cada uno de los expertos y sus observaciones frente a los instrumentos. En un inicio, se había considerado la idea de realizar un análisis del coeficiente de Kappa a través del programa estadístico SPSS a fin de proporcionar validez de concordancia al test, lo cual

posteriormente no fue necesario debido a que los tres instrumentos fueron validados en primera instancia con un 100% por todos los jueces (ver tabla 2,3 y 4 en el apartado anexo), calificando todos sus reactivos como “claros y concretos”, razón por la que los instrumentos iniciales se consolidaron como documento oficial y se aplicaron en los plazos establecidos.

3.6.1.3 Construcción de la entrevista semi estructurada

La entrevista semi estructurada fue confeccionada con el fin de recoger información del coordinador del programa de integración escolar de la escuela. La entrevista se construyó en base a los resultados obtenidos por la aplicación de la GEPIA que contempla las dimensiones “cultura, políticas y prácticas inclusivas” y tal como se mencionó previamente, las preguntas fueron seleccionadas principalmente con la finalidad de ahondar en aquella información que necesitaba complementarse con las experiencias y percepciones de los integrantes de la comunidad educativa. Por consiguiente, se logró validar categorías o dimensiones en el ámbito inclusivo con el propósito de organizar los tópicos establecidos para la recogida de información y así, articular de manera coherente los datos proporcionados por el entrevistado, ordenando de manera secuencial y coherente. En un inicio, el instrumento constaba de 10 preguntas, las cuales se sintetizaron en 7 con el objetivo de no saturar al entrevistado. Es por esto, que las categorías fueron las que se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 2:
Construcción de preguntas de la entrevista semi-estructurada.

Dimensión	Información a obtener	Pregunta
Cultura inclusiva	Organización interna del establecimiento	Pregunta 1
Cultura inclusiva	Toma de decisiones al interior de la escuela	Pregunta 2
Políticas inclusivas	Estrategias pedagógicas que incentiven el aprendizaje y la participación.	Pregunta 3
Prácticas inclusivas	Trabajo colaborativo al interior de la escuela.	Pregunta 4
Prácticas inclusivas	Uso de metodologías colaborativas entre pares al interior del aula.	Pregunta 5
Prácticas inclusivas	Políticas que regulen el clima o convivencia escolar al interior del establecimiento.	Pregunta 6
Prácticas inclusivas	Efectividad del manual de convivencia escolar al interior de la escuela.	Pregunta 7

Adaptación para la construcción de preguntas de entrevista semiestructurada.

3.6.1.4 Validación de la entrevista semi estructurada

La entrevista fue validada por el mismo grupo profesional que validó la GEPIA, el cual es integrado por tres docentes, de los cuales dos de ellos son egresados de magister en evaluación educacional y el tercero es docente de enseñanza básica licenciada en educación.

El pre diseño de las entrevistas fue presentado a cada uno de ellos para su juicio y, al igual que en la validación de la GEPIA, se solicitó a los expertos asignar un valor correspondiente a los conceptos destinados a cada reactivo para conocer si estos eran “claros y concretos” (2 puntos), “medianamente claros y concretos” (1 punto) o “poco claros y concretos” (0 puntos). La batería de preguntas, de acuerdo a los resultados obtenidos (ver tabla N°5 en apartado anexo) y al feedback realizado por los tres expertos ha quedado válida en un 100%, tanto el tipo y redacción de cada interrogante.

3.6.1.4.1 Validación de expertos preguntas entrevista semi-estructurada.

Los expertos aprobaron por unanimidad el 100% de las preguntas, sin embargo, se realizaron sugerencias durante la aplicación de la entrevista para poder recabar todos los antecedentes necesarios para esta evaluación. Estos incluían principalmente, el solicitar luego de cada pregunta, ejemplos concretos que los entrevistados pudiesen dar desde su experiencia para reafirmar sus respuestas, puesto que la narrativa vivencial enriquece los antecedentes.

3.7 Estadística Implicativa

Para realizar el análisis a las respuestas del instrumento GEPIA se recurrió a la estadística implicativa (en adelante ASI [Analyse Statistique Implicative] por su sigla en francés), y el uso del software CHIC (Coherive Hierarchical Implicative Classification) versión 7.0. Una de las características de ASI es que combina dos tipos de análisis estadísticos multivariantes: un análisis de conglomerados (cluster analysis), para descubrir grupos homogéneos de variables, y un análisis de reglas de asociación (association rules), para explorar relaciones no simétricas que permiten establecer relaciones de causa y efecto entre las variables analizadas. La otra característica es que ASI basa sus cálculos en la probabilidad de encontrar una coincidencia entre dos variables (o respectivamente un contraejemplo a una regla) para medir la similitud entre esas dos variables (o la intensidad de una regla que relaciona las dos variables) (Gras et al., 2008).

El árbol jerárquico de similaridad (dendrograma) se forma de la manera habitual, esto es, comienza con cada variable formando una única clase y agrupando, a cada paso, las dos clases más similares y así sucesivamente, hasta obtener una única clase que agrupe todas las variables, siendo la interpretación de los grupos hallados el aspecto más importante. Adicionalmente, el árbol de similaridad

destaca algunas clases como significativas, por la relación preponderante de los índices de similaridad entre las variables que se hallan reunidas en dicha clase (Gras et al., 2008). Cuando se forma cada clase de variables similares, se puede calcular un índice de contribución de cada informante a la formación de esa clase. Con esos índices, se destaca el grupo de los informantes que más la ha manifestado. Una inspección detallada de ellos, permite ahondar aún más en la descripción de la clase, así como indagar el posible efecto de otras variables (asociadas a las categorías de análisis) en la formación de dicha clase de variables similares.

El grafo Implicativo es la representación gráfica de las reglas de asociación entre parejas de variables. La fuerza de las reglas de asociación se suele medir mediante un índice llamado confianza, esto es, el porcentaje de individuos que cumple la regla de entre los que la podrían cumplir (por verificar el antecedente de la regla), en el sentido clásico de una implicación. Este indicador es útil para predecir si un individuo presenta el rasgo del consecuente, una vez que se sabe que presenta el rasgo del antecedente. No obstante, cuando el rasgo consecuente es muy abundante en los informantes, no es evidente que su presencia se deba a un efecto causado por el antecedente de la regla. Así, el grafo Implicativo representa las reglas cuyas intensidades superen un determinado límite que determinan los investigadores, y se deben interpretar como asociaciones implicativas estadísticamente significativas. A partir de estas asociaciones inesperadas, se deben distinguir relaciones de causa y efecto que se justifican a la luz de las categorías del análisis y otras relaciones que no se podrían aprovechar si no hay una justificación adecuada por parte del investigador.

4. Recopilación y análisis de la información

Para llevar a cabo el presente análisis y tal como se había mencionado anteriormente en el apartado correspondiente a la instrumentación, se recogieron datos a partir de la aplicación de dos instrumentos, una Guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula (GEPIA) que responde a características cuantitativas para los miembros de la comunidad educativa (Estudiantes, familia y profesionales de la educación) y aportando desde el paradigma cualitativo, se realizó una entrevista semi estructuradas al coordinador del programa de integración escolar de la escuela evaluada. Debido a que la GEPIA mide opiniones y percepciones dentro de un rango determinado, la entrevistas semi estructuradas permitió profundizar en aquellas respuestas que arrojaron altos índices de similitud o relación significativa entre los reactivos del instrumento.

4.1 Aplicación de los instrumentos

Los instrumentos Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) fue aplicado a tres sectores miembros de la escuela a evaluar. En primera instancia, fue el turno de los estudiantes de sexto año básico, siguiendo con las familias de los estudiantes de sexto año básico y por último, se aplicó la GEPIA a los profesionales de la educación. Cabe mencionar que la GEPIA en este caso, son tres instrumentos diferenciados uno del otro y que se detallaron en el apartado metodológico de esta evaluación.

4.1.1 GEPIA aplicada a estudiantes de sexto año básico

El instrumento (revisar apartado anexos) en esta oportunidad fue aplicado a los 14 estudiantes matriculados en sexto año básico y por medio del coordinador del programa de integración escolar fue respondida en las dependencias de la escuela en un periodo de 4 semanas. De lo anterior, el inicio del proceso comenzó el 4 de mayo terminando con el último estudiante el día 2

de junio, el tiempo empleado es debido a la inasistencia justificada de algunos estudiantes al establecimiento. Este cuestionario se respondió mediante la utilización de Google form y conto con la posibilidad de utilizar la sala de enlaces para la comodidad del alumnado.

4.1.2 GEPIA aplicada a familia de los estudiantes de sexto año básico

Para la aplicación de la GEPIA (revisar apartado anexos) en las familias, se estableció una coordinación con la profesora jefe del nivel para hacer envío del instrumento vía online. Los padres y/o apoderados respondieron la guía por medio de un enlace que redirecciona a un Google form, por ello, la docente fue la responsable de enviar un enlace digital por medio de su grupo comunicacional junto al objetivo y las instrucciones a seguir. Cabe mencionar que la rendición del cuestionario fue establecida en un tiempo aproximado de 4 semanas aproximadamente, conformando este periodo entre el día 22 de mayo hasta el 16 de julio del año 2023. La finalidad de contemplar este tiempo es dar tiempo suficiente para que las 14 familias puedan responder con total tranquilidad y honestidad.

4.1.3 GEPIA aplicada a los profesionales de la educación

La aplicación del instrumento (revisar apartado anexos) a los profesionales de la educación fue de un tiempo similar a los estudiantes y familias, siendo este de un periodo de 4 semanas. Dicho tiempo se contempló entre el 17 de julio hasta el 11 de agosto. Las fechas establecidas son escogidas estratégicamente debido a que coinciden con la reincorporación a las actividades académicas luego de un receso de vacaciones de invierno, con ello, se espera que el equipo profesional pueda responder sin mayores presiones ni sobre carga de trabajo. El coordinar del programa de integración envió a través de sus redes de comunicación un enlace que redirecciona directamente a un Google form y con ello, 20

profesionales de la escuela lograron responder el cuestionario de manera completa.

4.1.4 Entrevista semi estructurada

El último instrumento aplicado para terminar con el proceso de recopilación de información es la entrevista semi estructurada quien en este caso el entrevistado es el coordinador del programa de integración escolar y uno de los miembros en la conformación del actual plan de apoyo a la inclusión de la escuela evaluada; debido a los tiempos de trabajo y las atenciones profesionales a cargo de su rol en el establecimiento. Antes de comenzar con la entrevista, el docente acepto la posibilidad de grabar la instancia para utilizar los resultados con fines netamente profesionales. Posteriormente, se inició una conversación respecto al perfil de la escuela y de todos los integrantes que la componen, dado así una especie de descripción desde su mirada. Luego, el entrevistador planteo una serie de preguntas que se relacionaban por los resultados que tienen altos índices de similitud presentados por el análisis a priori (estadística implicativa) de las GEPIA aplicada a los estudiantes, familias y personal docente del establecimiento. La reunión completa se desarrolló en 60 minutos mientras que la entrevista grabada tiene una duración aproximadamente de 18 minutos.

4.2 Análisis de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA)

Resultados cuantitativos

El cuestionario utilizado para evaluar la percepción que tienen los estudiantes sobre su propia escuela en cuanto a temas de inclusión, es aplicado a catorce alumnos que equivalen al 100% de la matrícula del nivel de sexto año básico.

A continuación, se presentan los resultados de la investigación sobre las percepciones que tienen los estudiantes de su establecimiento educacional en cuanto a temas de inclusión de acuerdo al análisis implicativo de las respuestas obtenidas mediante la aplicación de la GEPIA.

Los resultados de la clasificación de datos emanados de la matriz de categorías a priori, se obtuvo mediante un *árbol de similitud* que, en términos generales, agrupó aquellas categorías que coincidieron con las respuestas de los estudiantes, atendiendo al índice de similitud del análisis estadístico implicativo utilizado, tal como se observa en la figura 2, la cual se clasifican las percepciones que tienen los alumnos de su propia comunidad educativa en temas de inclusión.

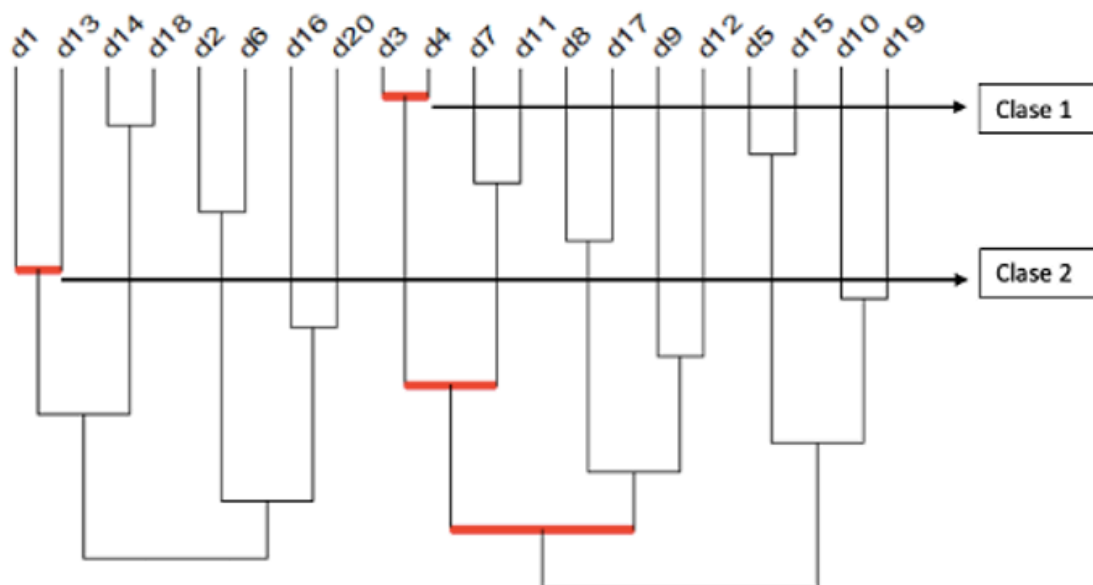


Figura 2 . Árbol de similitudes de las respuestas de estudiantes sobre su percepción que tiene la comunidad educativa en temas de inclusión

El árbol de similitud de la figura 2, se aprecian cuatro clases significativas, las que aparecen destacadas con un trazo de color rojo. Dentro de las clases significativas solo estudiaremos dos, la que tienen un índice de similitud superior al 0,55. La clase 1, tiene un índice de similitud que

corresponde al 0,736306, un valor que está en el límite mínimo utilizado en algunas investigaciones. Esta primera clase se interpreta como la coincidencia de los informantes (estudiantes), respecto a la valoración de dicha categoría tomando en consideración los reactivos a priori d3 (Ayudo a mis compañeros/as en su trabajo o actividad cuando se quedan atrasados durante las clases) y d4 (Mis compañeros/as me ayudan en mi trabajo o actividad cuando me quedo atrasado en clases). Lo anterior, se manifiesta por medio de los sellos institucionales que posee la comunidad educativa, donde la escuela direcciona su andar en conceptos de ambientes familiares y afectivos, equidad en el logro de aprendizajes, altas expectativas y el sentido de comunidad. En cuanto al último sello, la implicación entre (d3, d4) es justamente reflejo del éxito que componen diversas unidades al interior del establecimiento por medio de su visión, la cual menciona una sociedad más justa en donde todos los niños tengan la posibilidad de desarrollar sus proyectos de vida, siendo agentes de movilidad social y por otro lado, la misión también es fuente de un trabajo colaborativo mencionando que la escuela brinda a niños y niñas una educación que propicia un clima de sana convivencia, ofreciendo una educación integral mediante un lineamiento pedagógico holístico.

Por su parte, la clase 2 si bien es significativa de acuerdo con la figura 2, no obstante, su valor de similaridad es bajo y corresponde a un 0,554387. Sin perjuicio de aquello, la hemos considerado para el análisis en consideración a las categorías y su relevancia para el estudio. Lo anterior, corresponde al análisis de los reactivos d1 y d13, siendo representa por la siguiente relación: d1 (En algunas ocasiones, hago trabajos o actividades con un compañero/a de curso) implica d13 (Cuando mis compañeros de curso se pelean, considero que el profesor/a lo soluciona de forma justa). Si bien el análisis de la clase 2 arroja un valor de similaridad igual al 0,554387 este no es considerado significativamente, debido a que el razonamiento o idea de trabajar colaborativamente alguna actividad pedagógica con algún compañero no necesariamente implica una solución justa impartida por los docentes a la hora de resolver conflictos de convivencia escolar,

ya sea discusiones verbales o físicas entre estudiantes de la comunidad educativa. Lo anterior, se debe principalmente por la aplicación del manual de convivencia escolar en casos de comportamientos que atenten contra la sana convivencia estipulada en el proyecto institucional del establecimiento.

Los indicadores que se obtuvieron iluminaron el proceso de entrevista que está debidamente detallado a continuación de estos resultados. En cuanto al análisis estadístico implicativo, éste permitió agregar una cuota de objetividad mediante la clasificación jerárquica de las percepciones de los participantes, como se aprecia en la figura 2, y luego mediante la implicación entre las categorías en un sentido clásico “p implica a q” que explora implicaciones entre éstas (los reactivos). En definitiva, las clases significativas con una similaridad y con un índice de implicación son los dos elementos estadísticos que le dan un soporte técnico al análisis de nuestras categorías, agregando un componente cualitativo mediante el proceso de interpretación.

En la figura 2, se presenta el árbol de similaridad clasificando jerárquicamente los 20 ítems y 14 respuestas de los participantes (estudiantes de sexto año básico) que contestaron el cuestionario, los que involucran las cuatro dimensiones que planteamos en el apartado metodológico. Además, se presentan los nodos significativos del árbol de similaridad en la tabla 3, los que representan los niveles más significativos, las que fueron seleccionadas con un índice de similaridad superior a 0,55.

A continuación, se presentan en la tabla 3 los nodos significativos dentro del análisis implicativo, las clases y participantes que aportan a cada nivel, y las dimensiones involucradas en cada uno de sus niveles.

Tabla 3:
Similaridad de clases significativas dentro del árbol de similaridad

Nivel	Índice de similaridad	Clases	Dimensión	informantes
Nivel 1	0,736306	(d3, d4)	Percepción de los estudiantes que tienen de su comunidad escolar en temas de inclusión.	E13, E14, E10 y E4
Nivel 7	0,554387	(d1, d13)	Percepción de los estudiantes que tienen de su comunidad escolar en temas de inclusión.	E10, E12, E9, E3 E4, E5, E6 y E8

Elaboración propia para la detección de clases significativas dentro del árbol de similaridades.

En la figura 2 y tabla 3, destaca los nodos con mayor significancia dentro del análisis estadístico implicativo, lo que corresponde a 7 niveles jerárquicos, de los cuales sólo se estudiaron aquellas cuya similaridad es superior a 0,55.

En los niveles 1 y 7 se distingue como la dimensión sobre las percepciones que tienen los estudiantes de su escuela en temas de inclusión, esta involucra las clases “Ayudo a mis compañeros/as en su trabajo o actividad cuando se quedan atrasados durante las clases”, entonces, “Mis compañeros/as me ayudan en mi trabajo o actividad cuando me quedo atrasado en clases” donde los participantes E13, E14, E10, E4 inciden significativamente con un valor del 0,736306 en prestar la ayuda necesaria a la hora de realizar una actividad propuesta por los docentes.

Cabe mencionar que en el contexto que se realiza una actividad ya sea de carácter formativo o sumativo, se logra destacar los aspectos motivacionales que tienen los estudiantes a la hora de realizar sus trabajos, tareas y/o evaluaciones que se proponen para el logro de aprendizaje. Las motivaciones que perciben el alumnado están directamente relacionadas con el trabajo colaborativo que se forma al interior del establecimiento y como este trabajo repercute en la adquisición de nuevos aprendizajes colectivos por parte de la comunidad escolar.

Por lo tanto, podemos inferir que los estudiantes perciben positivamente el trabajo grupal por sobre el individual, desarrollando así habilidades comunitarias y comunicativas a la hora de cumplir los objetivos.

A continuación, se presenta la figura 3 que muestra un grafo implicativo que surge por medio del árbol de similitudes presentado anteriormente con las implicancias de las categorías de análisis.

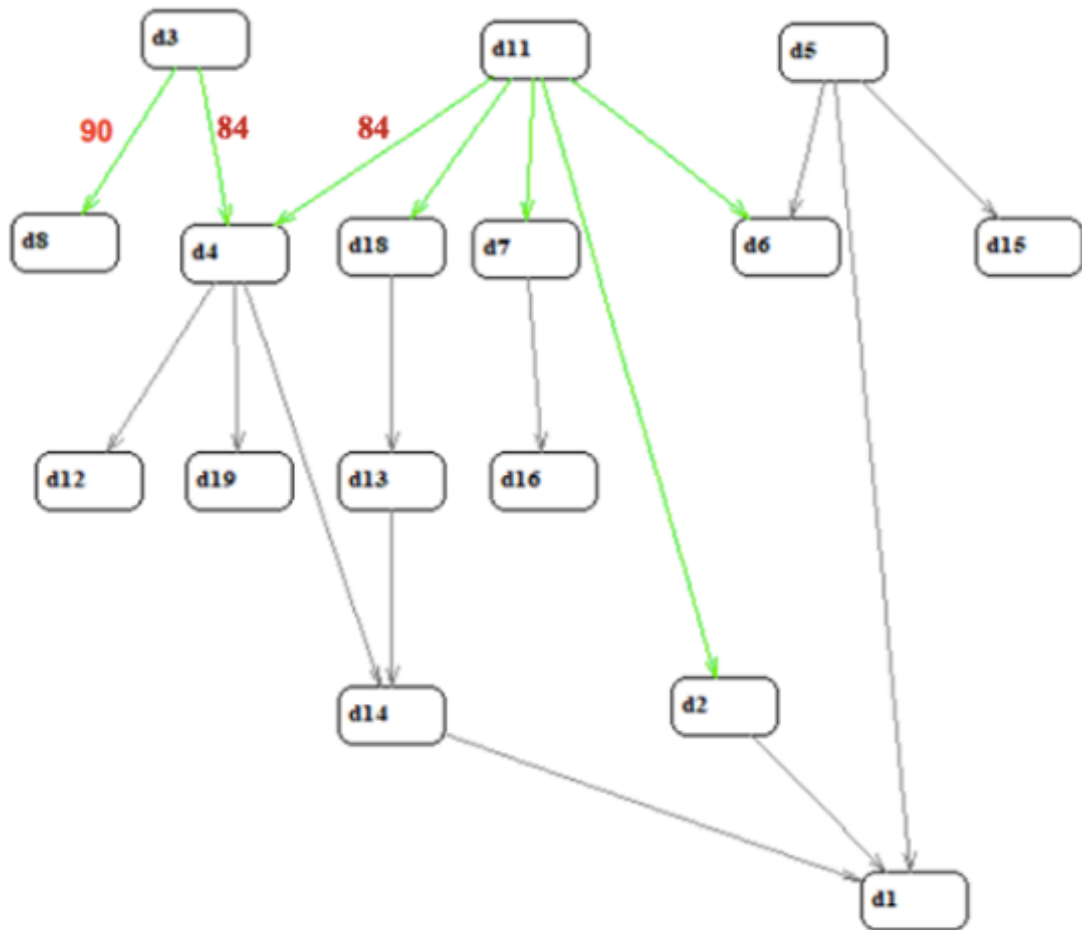


Figura 3. Grafo implicativo sobre las percepciones que tienen los estudiantes de su comunidad educativa en temas de inclusión

En el grafo presentado por la Figura 3, se logran observar doce implicaciones, en los que solamente destacaremos tres, la que corresponde a las implicaciones d3 (Ayudo a mis compañeros/as en su trabajo o actividad cuando se quedan atrasados durante las clases) a d8 (Me gusta ayudar a mis profesores durante las clases), d3 (Ayudo a mis compañeros/as en su trabajo o actividad cuando se quedan atrasados durante las clases) a d4 (Mis compañeros/as me ayudan en mi trabajo o actividad cuando me quedo atrasado en clases) y por último, d11 (Algunas veces soy intimidado/a durante los recreos por parte de otros estudiantes) a d4 (Mis compañeros/as me ayudan en mi trabajo o actividad cuando me quedo atrasado en clases) con índices de implicación igual o superior a 84.

De acuerdo a la primera implicancia presentada en el grafo de la figura 3, d3 “Ayudo a mis compañeros/as en su trabajo o actividad cuando se quedan atrasados durante las clases” a d8 “Me gusta ayudar a mis profesores durante las clases” posee un índice de implicación igual a 90, esta infiere el mecanismo o metodología que tiene la comunidad a la hora de realizar actividades institucionales o de carácter formativo dentro del aula, debido que los estudiantes caracterizan el trabajo colaborativo como fuente de motivación a la hora de aprender y lograr aprendizajes significativos. En consecuencia, la nivelación en el desarrollo de habilidades y el rendimiento académico se logra por los sellos institucionales que posee el establecimiento, quien por medio de su proyecto educativo hace que, el equipo profesional construyan hábitos colaborativos mutuos entre la comunidad educativa con el fin de ir supliendo los vacíos académicos y/o niveles cognitivos detectados en la población estudiantil.

Continuando con la segunda implicancia. Esta posee un índice de implicación igual a 84 presentada en el grafo de la figura 3, esta implicación se da entre d3 a d4 y cuya interpretación se detalla por las premisas “Ayudo a mis compañeros/as en su trabajo o actividad cuando se quedan atrasados durante las clases” y “Mis compañeros/as me ayudan en mi trabajo o actividad cuando

me quedo atrasado en clases”. La inferencia de esta implicación se posiciona en los hábitos colaborativos entre la misma población estudiantil, quien por medio de los sellos institucionales que entre los escolares tienden al trabajo colaborativo mutuo.

Por último, con un índice de implicancia de 84 se relacionan las premisa d11 “Algunas veces soy intimidado/a durante los recreos por parte de otros estudiantes” a d4 “Mis compañeros/as me ayudan en mi trabajo o actividad cuando me quedo atrasado en clases”. Esta relación se a la implicación mencionada, se infiere el concreto trabajo desde la convivencia escolar por parte del establecimiento, donde el trabajo colaborativo se toma como una herramienta que permita un sano compartir entre la comunidad y con ello, erradicar los espacios de discriminación y focos de violencia existente dentro de la escuela. Los planes de orientación enmarcados dentro del proyecto educativo, da cuenta de la planificación de actividades institucionales dirigidas específicamente a la convivencia, participación, trabajo colaborativo entre los estudiantes y la comunidad.

Ahora y por medio de la figura 4, se presenta la indagación de las percepciones que poseen otros miembros de la comunidad educativa sobre temas de inclusión. A continuación, se muestran los resultados obtenidos de un cuestionario de 20 preguntas aplicado a 14 apoderados (familia) pertenecientes al nivel de sexto año básico de la comunidad educativa.

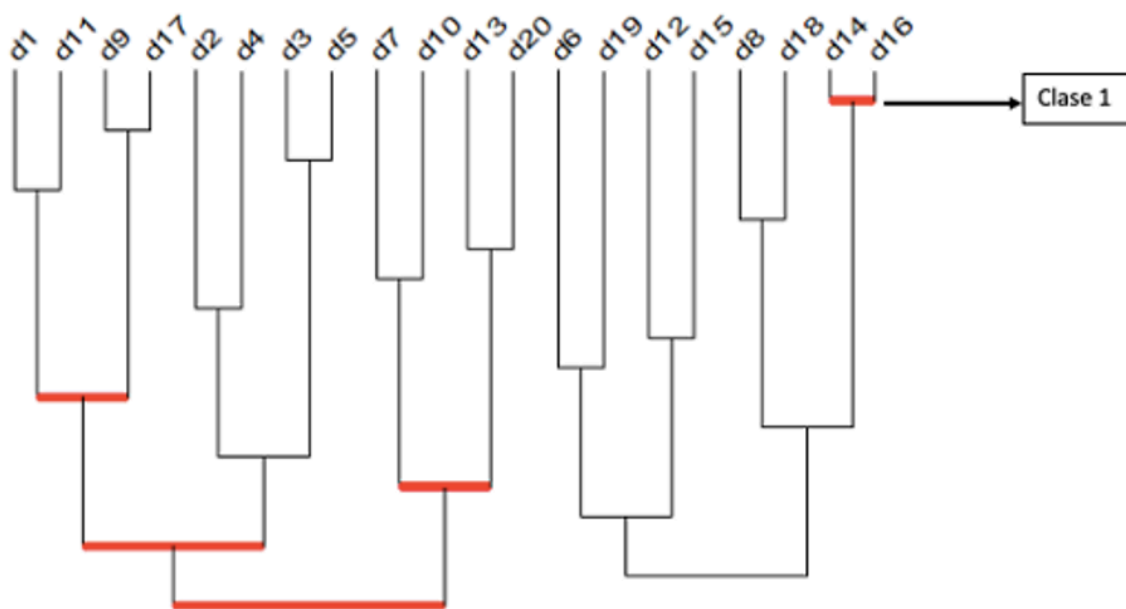


Figura 4: Árbol de similitudes de las respuestas de la familia (apoderados) sobre su percepción que tienen de la comunidad educativa sobre temas de inclusión.

El árbol de similitud de la figura 4, se aprecian cinco clases significativas, las que aparecen destacadas con un trazo de color rojo. Dentro de las clases significativas solo estudiaremos una y es aquella que posee un índice de similitud igual a 0,581453, si bien es un valor bajo con respecto a otras investigaciones, de igual manera se analizará en función a la figura mostrada.

Esta clase estudiada se interpreta como la coincidencia de los informantes (apoderados o familia), respecto a la valoración de dicha categoría tomando en consideración las categorías a priori d14 (La intimidación es un problema al interior de la comunidad educativa) y d16 (Si en forma reiterada un estudiante se comporta indebidamente, este debe ser expulsado permanentemente de la escuela). Lo expuesto anteriormente configura una latente política de la escuela frente a las acciones que violan la sana convivencia declarada en los sellos institucionales del establecimiento. En otras palabras, las familias coinciden significativamente -a pesar de tener un bajo índice de similitud- que se debe aplicar el manual de convivencia escolar en aquellos estudiantes que infringen

las normas declaradas en el texto institucional. En consecuencia, la implicación de las categorías hace que los hechos de violencia ya sean simbólicos y/o físicos deban ser condenados por la comunidad educativa y está, debe hacer valer las herramientas que tiene a su disposición el establecimiento para resguardar climas de respeto y seguridad al interior de la comunidad educativa, con el fin de lograr la mejora en los aprendizajes planteados por el equipo docente.

Por otro lado, el grafo implicativo que se muestra a continuación en la Figura 5, nos muestra la implicación que posee las premisas d14 “La intimidación es un problema al interior de la comunidad educativa” y d15 “Si un estudiante se comporta indebidamente al interior de la escuela, este debe ser sancionado según el manual de convivencia escolar” con un índice de implicación igual a 84.

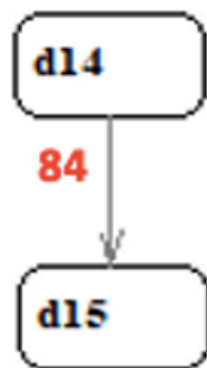


Figura 5: Grafo implicativo sobre las percepciones que tienen la familia de la comunidad educativa sobre temas de inclusión.

El grafo implicativo mostrado en la figura 5, presenta desde la percepción que tiene la familia en torno a las decisiones que el equipo directivo debe tomar frente a los abusos o acciones que perturban la sana convivencia por parte de ciertos estudiantes. Si bien dentro de los sellos que el establecimiento declara y en particular sobre el ambiente familiar y afectivo, los apoderados inciden

directamente que es imperativo la aplicación de normas y de ser necesario sanciones significativas para brindar un ambiente confortable, sano y de contención emocional permitiendo al estudiante sentirse seguro, valioso y generando en él las condiciones óptimas para lograr desarrollar habilidades, adquirir herramientas y aprendizajes significativos de calidad.

Por último, se indagará en las percepciones sobre temas de inclusión que tienen los profesionales de la educación pertenecientes a la comunidad educativa evaluada. A continuación, se presenta la figura 6, la cual muestra el árbol de similitudes que corresponde a los resultados de un cuestionario de 45 preguntas aplicado a 20 profesiones del establecimiento.

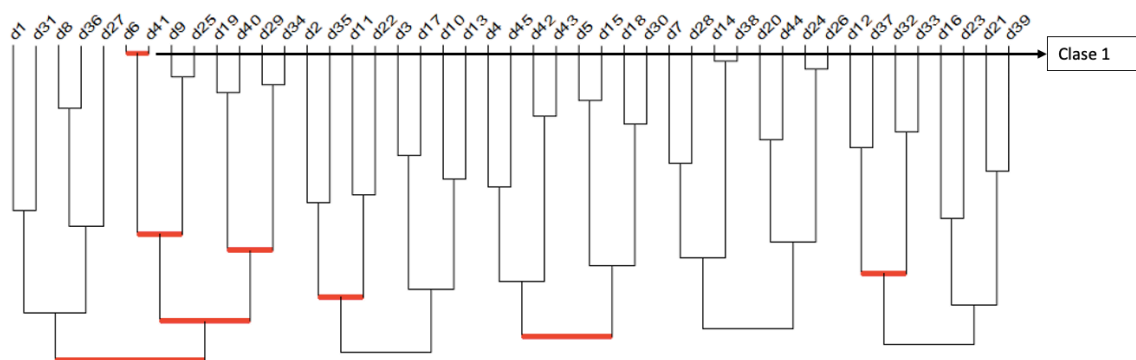


Figura 6: Árbol de similitudes de las respuestas de los profesionales de la educación sobre su percepción que tienen de la comunidad educativa sobre temas de inclusión.

El árbol de similitud de la figura 6, se aprecian ocho clases significativas, las que aparecen destacadas con un trazo de color rojo. Dentro de las clases solo estudiaremos una y es aquella que posee un índice de similitud igual a 0,700001, si bien es un valor bajo con respecto a otras investigaciones, de igual manera se analizará en función a la figura mostrada.

La clase estudiada se interpreta como la coincidencia de los informantes (profesionales de la educación), respecto a la valoración de dicha categoría tomando en consideración las categorías a priori d6 “El personal y los miembros

del Consejo Escolar trabajan colaborativamente” y d41 “Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión”. La implicación de la relación (d6, d41) da cuenta de la necesidad de establecer criterios objetivos sobre la utilización justa de recursos económicos y simbólicos en todas las unidades de trabajo que conforman el establecimiento educacional, y por otra parte, se muestra la planificación y la organización del consejo escolar en cuanto a la garantía de acceso a los recursos que posee la escuela. En otras palabras, los profesionales de la educación poseen una percepción significativa sobre las planificaciones, el trabajo y la toma de decisiones que se debe realizar en las reuniones de consejo escolar para brindar mayor eficiencia de los recursos que llegan a la escuela. Es importante mencionar, que la toma de decisiones al interior del equipo directivo y también en el consejo escolar repercute en toda actividad pedagógica que se desarrolle con los estudiantes y con ello, el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje declarados.

Por otro lado, el grafo implicativo que se muestra a continuación en la figura 7, nos muestra y describen tres implicaciones significativas.

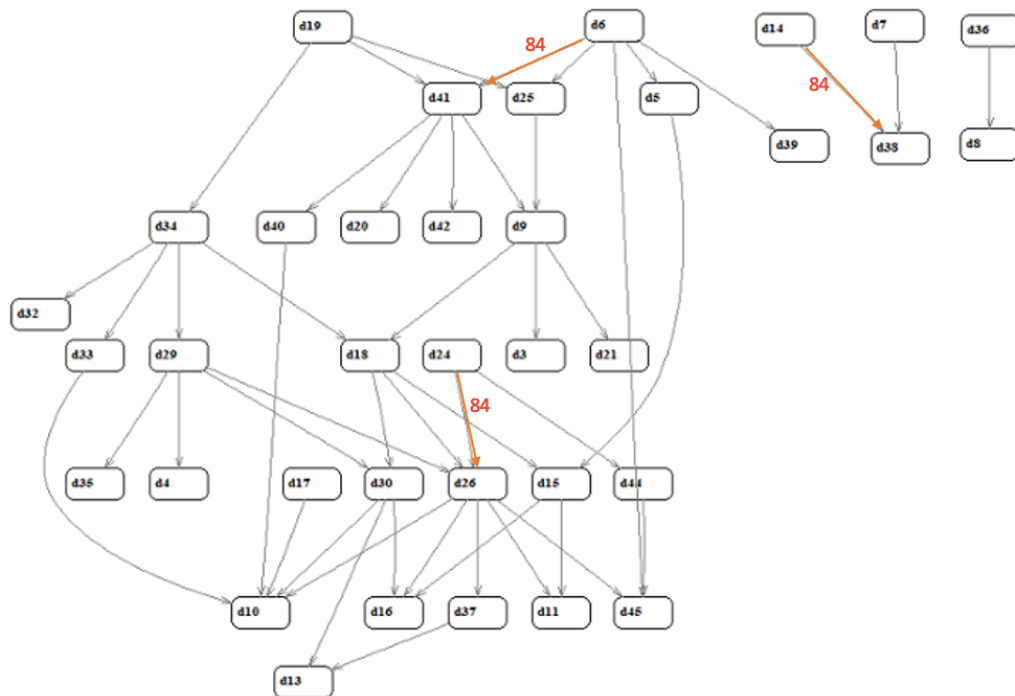


Figura 7: Grafo implicativo sobre las percepciones que tienen los profesionales de la educación de la comunidad educativa sobre temas de inclusión.

En primer lugar, se establece la implicación de la categoría d24 “El apoyo a los estudiantes que aprenden idioma extranjero como segunda lengua se coordina con el programa de integración escolar” a d26 “Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina”. En segundo lugar, se logra verificar la implicación de la categoría d14 “Los nombramientos y las promociones a cargos del personal son justas” a d38 “Los profesionales del programa de integración escolar se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo estudiante” y, por último, la implicancia de d6 “El personal y los miembros del Consejo Escolar trabajan colaborativamente” a d41 “Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión”. Cabe mencionar que las tres implicancias poseen un índice de implicación igual a 84.

De lo anterior, se logra inferir que la reducción de las prácticas de expulsión del establecimiento está relacionada con el lugar que toman los profesionales del programa de integración a la hora de fomentar el aprendizaje de otros idiomas, este aprendizaje en los estudiantes los sitúa en comprender de mejor manera las distintas realidades que posee la sociedad y la adquisición de herramientas que fomenta nuevos logros en la vida cotidiana de los alumnos. Por otra parte, los profesionales, por medio del árbol de similaridad, inciden directamente en la facilitación de aprendizajes en los educandos, la cual debe estar ligada en primer lugar a los nombramientos o promociones de cargos en un ambiente justo, para que la toma de decisiones sea de manera objetiva y pensada en las necesidades que posee la población estudiantil de la escuela. Es sumamente importante que las decisiones en los distintos frentes de trabajo que presentan los profesionales deben ser acordadas, socializadas y reflexionadas por toda la comunidad, dando paso así a un enriquecimiento en cuanto a los logros de aprendizaje. Por último, se hace hincapié en la necesidad de trabajar colaborativamente en los distintos ámbitos pedagógicos, un ejemplo de ello corresponde al laburo que tienen los integrantes del consejo escolar, quienes deben tomar las mejores decisiones en conjunto para fomentar el buen trato, el

trabajo al interior del establecimiento y distribuyendo de manera equitativa y justa los recursos otorgados a la escuela.

4.3 Análisis de entrevista semi estructurada

A continuación rescataremos algunos aspectos que declara el Profesor (P1) en la entrevista semi estructurada, por el entrevistador (E) los que se irán comentando.

E: ¿Podrías describir cómo son los estudiantes de la escuela?

P1: [...] La escuela tiene un índice de vulnerabilidad del 97% [...]. La mayoría son alumnos estudiantes prioritarios y desde ahí los contextos son complejos desde lo socioemocional. [...] Estudiantes vulnerados en sus derechos, algunos estudiantes en residencias de mejor niñez.

Complementariamente a lo que se pregunta, P1 hace mención a lo difícil que es llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje y, por otra parte, como el equipo debe ir adecuando las estrategias pedagógicas para el cumplimiento de objetivos.

P1: [...] entonces, bajo ese escenario es difícil trabajar [...] nos planteamos también trabajar desde los aprendizajes, desde el aprendizaje situado.

Desde las declaraciones de P1, da cuenta que es un establecimiento con un alto índice de vulnerabilidad que bordea el 97% del total de su matrícula. Un alto índice de vulnerabilidad indica que hay una proporción significativa de familias que enfrentan condiciones precarias, riesgos significativos o falta de acceso a recursos básicos para satisfacer sus necesidades y proteger su bienestar, es por ello que el equipo de trabajo busca otras estrategias para el cumplimiento de los objetivos.

E: ¿Cuáles son las necesidades que tienen los estudiantes, principalmente en la escuela?

P1: [...] totalmente socioemocionales. Sus carencias son afectivas [...] Con padre ausente o madre ausente o ambos ausentes [...] con papás privados de libertad [...].

Además, P1 complementa su respuesta mediante la ejemplificación de unas de las rutinas sociales que tiene el establecimiento.

P1: [...] Se quedan (estudiantes) en la escuela. se quedan porque entienden que es su refugio. Imagínate que a los estudiantes más complejos les gusta pasar más tiempo en la escuela que fuera. [...] Se van a la 1 y a las 3 de la tarde están queriendo entrar a la escuela porque se sienten seguros ahí y se sienten queridos y tomados en cuenta. [...] El trabajo y la pedagogía con afectividad es lo que nos ha dado resultado hasta ahora para mantenerlos dentro de la escuela, para que no se vayan, para que no deserten.

El profesor declara que las principales carencias de los estudiantes son socioemocionales y con ello, la falta de afectividad en las familias, hacen que la institución busque nuevas políticas basadas en el afecto y en vínculos significativos que se forman al interior la comunidad educativa. También, la búsqueda de nuevas formas de enseñanzas o metodologías basadas en el trabajo colaborativo hace que las metas de la escuela sea evitar la deserción escolar.

E: De acuerdo con el quehacer académico en los estudiantes, en el hacer ¿los docentes proponen o incentivan metodologías que involucren el apoyo colaborativo entre pares?

P1: [...] hay instancias institucionalizadas que son todas esas instancias de trabajo colaborativo por contrato. Aun así, también existen más voluntades y desde equipos de gestión igual se va instalando. [...] Nuestro proyecto educativo institucional también se reformula y las metodologías activas también pasan a primer plano, pasan a ser ya preponderantes por sobre las tradicionales, buscar aprendizaje basado en proyectos. [...] Dinámica dentro del aula que sea activa, donde el estudiante sea el protagonista y que también decida por cómo quiere aprender. [...] Hemos estado trabajando a partir de secuencias didácticas y ahí hemos estado articulando la labor de cada uno de los profes. Entonces, ahora último, la última secuencia didáctica que trabajamos fue para septiembre, para las fiestas patria profesores de lenguaje trabajando con profesores de ciencias, matemáticas, tecnología y así por el primer ciclo y el segundo ciclo.

Se menciona por parte de P1 que al interior del equipo docentes existen voluntades que buscan el trabajo colaborativo entre pares, ya sea desde prácticas institucionalizadas o formativas en la articulación de los subsectores de aprendizaje. Por otra parte, el equipo de directivo busca constantemente metodologías que busquen el protagonismo del estudiante y con ello, desarrollar habilidades que le permitan elevar tanto en los niveles de aprendizaje como en el rendimiento académico de la escuela.

E: Y de acuerdo con ese trabajo pedagógico ¿Los miembros de la comunidad colaboran entre sí para lograr los objetivos o metas propuestas por el equipo directivo?

P1: [...] UTP se mandata a hacer el trabajo [...] Es la forma de trabajar entonces ya no queda espacio a voluntad, ya no queda espacio a esa conversación de pasillo que puede tener con el profe. [...] se formaliza, se institucionaliza, tenemos que actuar de esa manera, tenemos que trabajar colaborativamente.

Adicionalmente el P1 comenta una de las principales barreras que se han visto en el equipo docente.

P1: Lo que ha costado sí, es que vayan empoderándose de estas estrategias los profesores y las profesoras ahí todavía nos queda por trabajar, porque también son formas nuevas, entonces hay que darle tiempo

La Unidad Técnica Pedagógica de la escuela propone al equipo docente metodologías colaborativas entre los distintos sub-sectores del aprendizaje, de manera que el trabajo realizado por los docentes sea de carácter institucional y formal dentro del marco de planificación y responsabilidad por los aprendizajes de los y las estudiantes. Sin embargo, P1 afirma que los manejos de nuevas metodologías resultan ser barreras hacia el aprendizaje de los estudiantes, a pesar que existe una expectativa que estas barreras se puedan superar en el tiempo.

E: En cuanto a las estrategias del programa de integración escolar ¿Existen políticas educativas efectivas que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la escuela?

P1: [...] Del decreto 170, del decreto 83 [...]. A través de la diversificación de la enseñanza. [...] Como el coordinador del programa de integración escolar se intenciona (el aprendizaje). [...] Intencionar que en el aula común aprendan todos los estudiantes [...] trabajamos en aulas de recursos, aquellas situaciones que son más complejas y que necesitan también de otro estímulo [...] Trabajamos y articulamos semana a semana y analizamos las situaciones y cómo vamos trabajando también cada educador diferencial en codocencia con el docente.

P1 Afirma que por medio de las políticas públicas, específicamente los decretos 83 y 170 el equipo directivo propone una política de guiar los aprendizajes de los estudiantes mediante la sistematización del trabajo docente al interior de la escuela.

E: Y de acuerdo con la toma de decisiones, ¿el equipo directivo toma en cuenta las opiniones vestidas por toda la comunidad educativa para llevar a cabo el cumplimiento del objetivo, de metas pedagógicas?

P1: Sí, totalmente. [...] Una vez al mes un consejo ampliado de cuatro horas y media y en ese consejo dos horas son dedicadas a lo pedagógico, netamente al trabajo pedagógico y a la discusión pedagógica. [...] Ha escuchado a la comunidad completa, desde los estudiantes apoderados, hasta los mismos trabajadores de la unidad educativa.

La comunidad educativa participa en el acceso de la información y con ella, se generan instancias de reflexión que permitan la buena toma de decisiones. Se declara en la entrevista que la comunicación y recepción de información es parte de la cultura de la escuela.

E: ¿Qué llevó al equipo directivo a pensar en la construcción de un plan de apoyo a la inclusión?

P1: [...] El director cuando me dijo que había que armarlo fue porque a él se lo pidieron y no había nada hecho.

E: ¿Se realizó un proceso, un plan de trabajo para la construcción del plan de apoyo a la inclusión de la escuela?

P1: No se realizó un trabajo como interdisciplinario con otros colegas, sino que más bien se le pidió al equipo PIE [...]

E: ¿Participó toda la comunidad escolar en la elaboración de este plan?

P1: [...] No participa toda la comunidad educativa.

E: ¿Consideras que este plan que se está desarrollando en la escuela se ajusta a las prioridades que el estudiante necesita?

P1: [...] Lo estamos ajustando [...].

E: ¿La inclusión va de la mano con el ambiente que tiene que haber al interior del colegio?

P1: [...] Para el efecto de cumplimiento del método de aprendizaje, Sí, totalmente. [...]

P1 declara que la existencia del plan de apoyo a la inclusión nació desde una necesidad administrativa por parte de la escuela y la construcción de este plan, está sujeta únicamente a los integrantes que conforman el equipo PIE sin

la intervención, consulta o reflexión de toda la comunidad educativa. Por otra parte, el plan de apoyo a la inclusión se ajusta en el tiempo a las reales necesidades de la escuela.

E: ¿Y si los estudiantes presentan acciones que vulneren la convivencia escolar? Ya sea en riñas, amenazas o intimidaciones a otros miembros de la comunidad educativa, ¿la escuela posee políticas efectivas para atacar el problema de manera justa y equitativa?

P1: [...] Convivencia escolar está bien marcado, o sea, ya... todo está protocolizado ante riñas hay una actuar [...].

E: ¿Y usted cree que el manual de convivencia escolar del establecimiento es un instrumento que regula efectivamente el compromiso, la disciplina y el clima escolar

P1: [...] Lo miramos desde ahí desde un estudiantado muy violento [...] se comienza a trabajar con el RICE en convivencia escolar se van ajustando protocolos. [...] han mejorado los climas de aula, han mejorado las relaciones con los apoderados, [...] se están haciendo cosas y el apoderado está más tranquilo.

También el docente menciona aspectos importantes sobre los beneficios que han obtenido al trabajar con el manual de convivencia escolar en aquellos estudiantes que presentan mayores problemas disciplinares.

P1: [...]aumentó la matrícula, tenemos ya la mayoría de los cursos completos. [...] cursos de 10, de 12 estudiantes, a llenarlos con los 20, entonces eso da muestras de que también la comunidad hacia afuera está dándose cuenta de que hay un espacio bien tratante, hay un espacio de cuidado. [...] Trabajamos con los talleres en la junta de vecinos, vamos a hacer clase al estero, salimos a la plaza a ayudar [...].

E: ¿Usted considera que los estudiantes se colaboran entre ellos cuando uno de ellos falta periódicamente a clase?

P1: [...] De quinto a octavo te puedes dar cuenta que hay estudiantes que están preocupados [...] No sé cómo verán esto los niños, no sé cómo lo verán ellos, pero lo que sí vemos es que ha ido mejorando.

Se establece por parte de P1 criterios y políticas institucionales sobre la existencia de un manual de convivencia ajustado a las condiciones que vive la comunidad educativa, así mismo, el entrevistado manifiesta consecuencias positivas que aportan a la convivencia escolar tal como la organización con las juntas de vecinos del sector, la creación de protocolos a seguir de acuerdo a cualquier eventualidad, aumento de matrícula de la escuela, entre otras.

E: En cuanto a la organización interna de la escuela, ¿los profesionales con cargo administrativo son elegidos de manera justa en sus labores, méritos, y son reconocidos por su labor docente al interior del establecimiento?

P1: Sí [...] Yo creo que la gente que trabaja en la escuela cumple también con el perfil.

Complementando la respuesta. P1 afirma el trato colaborativo que se ha construido al interior de la escuela y como ese trato fomenta de manera asertiva la buena convivencia y clima escolar.

P1: Desde el equipo directivo también el buen trato es primordial, con el director que puede ir a la oficina y conversar cuando tú quieras, con la jefa UTP también tú puedes dar tu punto de vista, tu opinión, y siempre la considera. Ahí ya nos apoyamos entre todos.

Por otra parte, P1 ejemplifica puntalmente el trabajo comunitario que existe al interior de la comunidad educativa y como este, reafirma los lineamientos del equipo directivo del establecimiento.

P1:, [...] auxiliar que falta, ahí vamos algunos a limpiar el baño, creo que hemos formado una comunidad de colaboración, una comunidad solidaria y creo que eso es también gracias al manejo y a la dirección que está llevando el equipo directivo.

E1: Última pregunta, ¿considera usted que la escuela en la cual usted desempeña su cargo es una escuela inclusiva?

P1: [...] Ante los papeles, ante lo documental, podríamos decir que sí, es una escuela inclusiva [...] Todo estudiante que está en la escuela tiene que aprender, todo estudiante que está en la escuela tiene un plan, todo estudiante que tiene dificultades en la escuela tiene un PACI, todo estudiante que tiene dificultades en la escuela tiene una bitácora de seguimiento [...] Igual nos faltan muchas cosas por hacer, pero estamos movilizados y en algún momento las vamos a alcanzar [...] como esto es continuo, es dinámico, no vamos nunca a parar [...].

P1 declara que la escuela dentro de lo administrativo se considera inclusiva al interior de la comunidad, ya sea por la participación actividad de todos los colaboradores y conductas por parte del cuerpo estudiantil, además los cargos al interior de la escuela se perfilan en dirección a las políticas que establece el equipo directivo para afrontar la convivencia escolar. Por último, los protocolos, manuales y/o planes son ajustados de acuerdo a las reales necesidades de la comunidad que se van manifestando a lo largo del año académico.

5. Discusión y conclusiones.

5.1 Discusión bibliográfica.

El evaluar las caracterizaciones y valoraciones que tiene la comunidad educativa sobre su plan de apoyo a la inclusión, permitió indagar la inclusión escolar desde la política pública, las opiniones o percepciones que tienen los miembros de la comunidad escolar sobre las prácticas inclusivas que se desarrollan al interior del establecimiento y, por último, la información que declara la escuela por medio de su proyecto educativo institucional.

La política pública declara que la inclusión educativa busca garantizar que todos los estudiantes, independiente de sus habilidades, necesidades o circunstancias particulares, tengan acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones. Por lo anterior, el Estado de Chile, en el año 2015, implementa la Ley de inclusión Escolar (Ley N°20.845), la cual busca acabar con la discriminación arbitraria en la admisión de alumnos y promover la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en escuelas regulares. Además, se han desarrollado a la fecha currículos educativos que toman en cuenta la diversidad de los menores, promoviendo así, enfoques pedagógicos que permiten atender las diferentes necesidades de aprendizaje. También la Ley N°20.845 proporciona apoyo adicional a los estudiantes con NEE por medio del Programa de Integración Escolar (PIE), el que a través de recursos humanos especializados, ayuda a estrechar las brechas académicas de toda la población estudiantil. Por último, se destaca la capacitación docente y el acceso a tecnologías que ayudan a fortalecer la educación mediante la implementación de metodologías que permitan atender las necesidades específicas de todos los educandos.

Dentro de las iniciativas de la Ley de Inclusión Escolar, se destaca la implementación de un Plan de Apoyo a la Inclusión (PAI) en todos los

establecimientos educativos del país, con el objetivo de promover y fortalecer la inclusión al interior de cada comunidad educativa. Este plan busca garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de sus características o necesidades, tengan acceso a una educación de calidad en igual de condiciones y, para ello, es necesario que el plan reconozca la diversidad de los estudiantes, la importancia de responder a sus necesidades individuales, y, por último, promover prácticas o estrategias pedagógicas que permitan atender a la diversidad de los estilos de aprendizaje, habilidades y necesidades de los alumnos.

En el caso de la escuela evaluada, esta declara poseer un Plan de Apoyo a la Inclusión que busca la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación al interior de la comunidad; además, la implementación de este PAI favorece los espacios de conversación, reflexión y climas propicios al desarrollo de habilidades y valores para la vida. En efecto, en una entrevista otorgada por un miembro del establecimiento, este manifiesta que las principales barreras en la convivencia son las carencias afectivas de los estudiantes al interior de sus familias y cómo estas carencias fueron afectando las relaciones interpersonales de los estudiantes antes de la implementación del PAI. También el docente menciona que una de las metas de la escuela por medio de su plan, es promover que los docentes utilicen metodologías apropiadas a la diversidad del estudiantado, permitiendo así evitar la deserción escolar, favorecer el desarrollo del aprendizaje y fortalecer la relaciones interpersonales por medio del manual de convivencia. No obstante, las percepciones de las familias contradicen las declaraciones del entrevistado, debido a que los apoderados proponen, en vez de soluciones formativas que demoran en el tiempo, hacer uso de la expulsión como primera herramienta a los menores que infrinjan reiteradamente el manual de convivencia escolar, sin perjuicio de la emoción y realidad que vive el estudiante.

Por otra parte, y siguiendo con la política pública, el Plan de Apoyo a la Inclusión asigna recursos para promover el fortalecimiento de las capacidades de los docentes y equipos directivos para abordar la diversidad en todo el establecimiento, creando entornos inclusivos para el aprendizaje y apoyos especializados para estudiantes que requieran atención adicional debido a sus NEE.

Ahora, desde el establecimiento evaluado, se logra percibir que el acceso a la información es de carácter público y que el manejo del equipo directivo prioriza el diálogo y la reflexión frente a situaciones, en particular, sobre convivencia o inclusión escolar. La percepción anterior lo reafirma el entrevistado mencionando textualmente, que: “Una vez al mes hay un consejo ampliado de cuatro horas y media y, en ese consejo, dos horas son dedicadas a lo pedagógico, netamente al trabajo pedagógico y a la discusión pedagógica”. Además, agrega que el equipo directivo: “Ha escuchado a la comunidad completa, desde los estudiantes, apoderados, hasta los mismos trabajadores de la unidad educativa”, dando cuenta de que el trabajo colaborativo, desde la dirección, hace de la comunicación un pilar fundamental en buscar espacios y metodologías idóneas para el trabajo con la diversidad de estudiantes presentes. También, por parte de los escolares, se interpreta significativamente que existe trabajo colaborativo entre pares, que existen medios de ayuda para guiar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades mediante los resultados obtenidos en la encuesta. Por tanto, a lo anterior, se plantea además que las acciones propuestas por el PAI han fortalecido los mecanismos de justicia y resolución de conflictos al interior de la escuela, dando, como resultado, que los estudiantes manifiestan el deseo de volver al establecimiento una vez hayan terminado su jornada escolar, ya sea para practicar actividades deportivas, culturales o académicas.

Por último, el MINEDUC plantea que el plan de apoyo a la inclusión destaca la participación activa de toda la comunidad educativa, incluyendo a padres, estudiantes y otros actores relevantes, en el diseño e implementación de

estrategias de inclusión, reconociendo la importancia de trabajar en colaboración con todos los miembros de la comunidad escolar para garantizar el éxito de las iniciativas de inclusión. No obstante, la valorización por parte de la comunidad sobre el PAI es bajo de lo esperado, debido a que su elaboración no participó toda la comunidad educativa, sino que, un grupo de profesionales, conformado en su gran mayoría por educadores diferenciales pertenecientes al equipo de integración escolar, fueron los responsables por la contextualización, creación, implementación y posterior reflexión del plan que está ejecutando la escuela; así lo declara el docente entrevistado, mencionando que el PAI, a pesar de que se origina por una razón administrativa y no por una necesidad real de la escuela, se ajusta en el tiempo a las reales necesidades. Por otra parte, desde el trabajo colaborativo y la asignación de cargos o roles al interior de la escuela, el equipo profesional posee una positiva percepción, a pesar de que los resultados obtenidos en las percepciones de los profesionales no fueron significativos; por tanto, se infiere que el rol o cumplimiento de un cargo al interior del establecimiento no representa mayores incidencias en el trabajo docente por parte del equipo.

5.2 Conclusión

A raíz de los resultados obtenidos por los instrumentos, más la evidencia declarada por la escuela evaluada, además de la investigación en la política pública sobre inclusión escolar, es que a continuación se presentan los factores concluyentes que determinan la pertinencia del plan de apoyo a la inclusión del establecimiento educacional dependiente de la Corporación Municipal de Villa Alemana.

En primer lugar, de acuerdo con las barreras que más inciden en la convivencia escolar, se puede mencionar, por ejemplo, la atención de un porcentaje significativo de estudiantes con carencias afectivas y, cómo estas, perjudican las relaciones interpersonales entre pares. Otro punto, alude al cambio

en el paradigma sobre temas de inclusión por parte de las políticas públicas que, por la exigencia del manejo de nuevas metodologías que permitan satisfacer todas las necesidades de una población diversa, estas generan resistencia al interior del equipo profesional. Por otra parte, se demuestra que el PAI posee una visión sesgada de la realidad que habita la institución por no poseer reflexiones, diálogos y/o participación de todos los actores de la comunidad educativa. En consecuencia, las barreras que inciden en la convivencia son principalmente externas al propio trabajo que pueda realizar la escuela con sus estudiantes, a pesar de lo establecido en el proyecto educativo institucional quien centra su política en establecer un lugar seguro, confiable y cómodo para toda su comunidad.

En segundo lugar, de acuerdo a las caracterizaciones sobre las percepciones más predominantes que posee la comunidad escolar con respecto al plan de apoyo a la inclusión, esta muestra implicaciones poco significativas en la confección e implementación del plan, sin embargo y mirado desde la política pública, el PAI posee ciertas congruencias con los lineamientos entregados por el MINEDUC en temas de inclusión, lo anterior se justifica a través de las acciones que desarrolla la escuela, en virtud de atender a todos los estudiantes sin importar su condición, necesidad u origen; también, se suma que las acciones del PAI promueven espacios de diálogos y/o reflexiones que ayudan a la convivencia y al fortalecimiento del mismo proyecto educativo y, por último, la iniciativa del equipo profesional por buscar nuevas metodologías que permitan un clima adecuado para el desarrollo de habilidades.

Por último, el grado de valoración que manifiesta la comunidad educativa al Plan de Apoyo a la Inclusión, determina que, si bien este plan se acoge a los lineamientos y pasos establecidos por la Ley N°20.845, este no registra un valor significativo para el cumplimiento cabal de todo lo que implica el concepto de inclusión; lo anterior, se debe principalmente a la falta de discusión en torno a la convivencia escolar, el apoyo sobre las necesidades de la población estudiantil y

la poca participación de la comunidad en torno al mejoramiento y actualización del PAI.

En conclusión, y de acuerdo a la pertinencia del Plan de Apoyo a la Inclusión, se establece un mínimo deseado a lo efectivo que puede resultar al interior de la comunidad educativa, debido a la presencia de barreras externas importantes que influyen en la convivencia dentro de la escuela, además se aprecia una leve resistencia de los profesionales en mira a la actualización de metodologías educativas efectivas para abordar la diversidad estudiantil y también la mínima valorización por parte de los miembros de la escuela por la existencia, aplicación y reflexión del plan de apoyo a la inclusión declarado en el proyecto educativo institucional del establecimiento evaluado.

A modo de proyección de esta evaluación, se propone promover la participación activa de todos los actores de la comunidad en actividades de reflexión pedagógica, causando así, espacios de diálogos en torno a la inclusión escolar y, como esta, beneficia las relaciones interpersonales, el aprendizaje y el ambiente escolar, de modo que, cada individuo perteneciente a la escuela posea la información en un vocabulario común, normas y acuerdos establecidos en protocolos consensuados en caso de ser utilizados.

6. Bibliografía

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Andrades-Moya, J. (2020). *Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica*. Revista Electrónica Educaré, p. 346-368.

Ariztía, T. (2017). *La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites*. Cinta moebio, (59), 221-234.

Ascorra, P., López, V., Morales, M., Ortiz, S., Carrasco, C., Bilbao, M., Ayala, A., Olavarria, D., Villalobos, B., y Álvarez, JP. (2015). *La convivencia escolar como práctica social: de lo individual a lo social, de lo reactivo y lo punitivo a lo formativo, del déficit a los recursos, de lo autoritario a lo participativo*. En V., López, H., Díaz, & C. Carrasco (Eds.) ¡Nosotros sí podemos! Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar.

Azorín, C., y Ainscow, M. (2018). Guiando a las escuelas en su camino hacia la inclusión. *Revista Internacional de Educación Inclusiva* , 24 (1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>

Bambrick-Santoyo, P. (2015). *Seminario “No hay Excusas”*. Recuperado del sitio web Educando Juntos. <https://www.educandojuntos.cl/experiencias/seminario-no-hay-excusas/>

Bazdresch Parada, Miguel (2001), "Educación y pobreza: una relación conflictiva", en Alicia Ziccardi (coord.), *Pobreza y políticas sociales*, Buenos Aires, CLACSO, pp.65-81. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101029062411/ziccardi.pdf>

Bizama, M., Careaga, M. y Sagredo, E. (2020). *Análisis crítico acerca de políticas públicas relacionadas con inclusión e integración escolar en Chile*. *Revista Espacios*. Vol. 41 (Nº09). Año 2020. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p06.pdf>

Blanco, R. (2006). *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad*. *Revista electrónica sinéctica*. México. E-ISSN: 1665-109X

Boggino, N. (2008). *Diversidad y convivencia escolar: Aportes para trabajar en el aula y la escuela*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*

s Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC

Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. OEI-FUHEM.

Basualto, P. Durán, C. Miranda, P. y Urbina, C. (2017). *Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del programa de integración escolar en Chile*. Revista Estudios Pedagógicos.

Carbajal, P., y Fierro, C. (2019). *Convivencia escolar: Una revisión del concepto*. Psicoperspectivas.

Carbonero, M.Á., Martín-Antón, L.J., Román, J.M., & Reoyo, N. (2010). *Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado*. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud.

Castro, R., & Rodríguez, F. (2017). *Diseño universal para el aprendizaje y co-enseñanza*. Universidad Santo Tomás.

Corica, A. (2016). *Enseñanza por investigación en el marco de la Teoría Antropológica de lo Didáctico: una propuesta para estudiar las funciones a trozos*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Charlín, V., Torres, A., & Cayumán, C. (2016). *Expectativas de género y logro de estudiantes en TERCE*. Midevidencias, (9), 1-8.

Cox, Cristian (2011). *Política y Políticas Educativas en Chile 1990-2010*. Revista Uruguay de Ciencia Política, Vol. 21, n.1, 13-42.

CPEIP, 2019. Visitas al Aula. Serie: *Retroalimentación de Prácticas Pedagógicas*. Recuperado del sitio web CPEIP:

Cunha, R.F., y Gomes, A.L. (2017). *Concepções de professores de Educação Física sobre incluso escolar*. Práxis Educativa

Duk C.(2000). *El enfoque de la educación inclusiva*. Consultado el 19 de julio de 2013

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

Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo 'voz y quebranto'*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación , 6(2), 9-18.

Engelbrecht, AS , Heine, G. y Mahembe, B. (2017). *"Integridad, liderazgo ético, confianza y compromiso laboral"*. *Revista de desarrollo de liderazgo y organización*.

Escudero, J. y Martínez, B. (2011). *Educación inclusiva y cambio escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55,85-105.

Feito, L. y Pinilla, R. (2000). *Atreverse a pensar la política*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=606649>

Fernández-Fernández, I. M., Véliz-Briones, V. & Ruiz-Cedeño, A. I. (2016). *Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria*. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.13>

Garzón, P., Calvo, I., y Orgaz, B. (2016). *Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado*. *Revista Española de Discapacidad*

Gelber D, Treviño E, Escribano R, González A, Ortega L. (2019). *Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago*.

Gentilo p. (2001). Marchas y contramarchas. *El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina(a seseta años de la declaración universal de los derechos humanos)*.

González-Gil, F. (2016). *Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.

Gras, R., Suzuki, E., Guillet, F., y Spagnolo, F. (2008). *Statistical implicative analysis. Theory and applications, 1a Ed.*, Springer: Berlín, Heidelberg, Germany

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación (3ª ed.)*. México: Editorial Mc Graw-Hill.

Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). *Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Jiménez, F., & Montecinos, C. (2018). *Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social*. *Revista Brasileira de Educacao*.

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]

Larrondo. (2013). *Manual curso: Evaluación de sistemas educativos*. UPLA

Leiva, J. (2013). *De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario. Actualidades Investigativas en Educación*.

Ley 20 370. (2009). *Ley general de educación*.

Ley 20 845. (2015). *Ley de inclusión escolar*.

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., y Pérez, M.V. (2014). *Barreras culturales para la Inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile*. Revista de Educación.

López Melero, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? Revista Brasileira de Educación Especial

López Melero, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Revista de Innovación Educativa

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., y Salgado, M. (2018). *Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Marfán, J., Castillo, P., González, R., y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la complementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2012). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*.

Mitjáns Martínez, A. (2013). *Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica*. Revista CS, 311-341. Disponible: <http://m.sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=476348374010>

Moliner Odet. (2013). *Revista Educación Inclusiva*. Universidad Jaume I. España.

Muller, M., Volante, P., Grau, V., y Preiss, D. D. (2014). *Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases*. Psykhe (Santiago), 23(2), 1 - 12.

Muñoz García, Humberto, Teresa Bracho, María de Ibarrola, Roberto Rodríguez Gómez y Sylvia Schmelkes (1998). "Educación y desigualdad social", Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 3, núm. 6, pp. 317-345.

Onwuegbuzie A. J. y Leech, N. L. (2006, septiembre). *Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures*

Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). *Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA*. En *The SAGE handbook of special education* (2.^a ed., Vol. 1, pp. 149-169). London, England: SAGE.

Ossa, C. y Rodríguez, F (2014). *Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile*. Estudios Pedagógicos.

Pérez, J. (2000). *La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 18, n.º 2, págs. 261-287

Peña, M. (2013). *Análisis crítico de discurso de decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales. El diagnóstico como herramienta de gestión*. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 12(2), 93-103.

Postic, M., & De Ketele, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas* (Vol. 61). Madrid: Narcea.

PRIETO, M. & MANSO, J. (2018). *La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos*. En Monarca, H. (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*

Ramos, L. (2013). *Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento?* Revista latinoamericana de Educación Inclusiva.

Ravela, P. (2020). *La autoevaluación como herramienta de mejora [Webinar]*. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace).

Rodríguez, F. (2014). *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

Rojas, M. T. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar* (N.º 911429). Santiago: Universidad Alberto Hurtado

Rojas, M. T., & Armijo, M. (2016). *Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate*. Cuaderno de Educación.

RUIZ, Aguilera A. (1996). *La investigación educativa*. D. F. México.

Sadler, Royce (2010). *"Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal"*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*

Sagredo, E. J., Bizama, M. P., y Careaga, M. (2019). *Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa*. Revista Colombiana De Educación.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*

Stronge, J. (1997). *Evaluating teaching. A guide to current thinking and best practice*. London: Corwin Press, Inc.

Strogilos, V., y Stefanidis, A. (2015). *Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement*. *Teaching and Teacher Education*.

Ulloa, J., & Gajardo, J. (2016). *Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente*. Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: *Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*, 83-95.

UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*. Materiales de Apoyos para Responsables de Políticas Educativas

UNESCO, 2015. *El precio del derecho a la educación: cuánto costará alcanzar nuevas metas en 2030*, Documento de política 18 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). *Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile*. Estudios pedagógicos.

Tenorio, S. (2011). *Formación inicial docente y necesidades educativas especiales*. Estudios Pedagógicos.

TYLER, Ralph. (1999). *Evaluación Educativa*. Citado por. Valcárcel, N. y Elejalde, A. O. Técnicas para la medición de la calidad en el aprendizaje. Diplomado de educación Superior. UMSA. La Paz, Bolivia.

Anexos:

Tabla 1:
GEPIA para estudiantes

Reactivo	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Total
1	2	2	2	6
2	2	2	2	6
3	2	2	2	6
4	2	2	2	6
5	2	2	2	6
6	2	2	2	6
7	2	2	2	6
8	2	2	2	6
9	2	2	2	6
10	2	2	2	6
11	2	2	2	6
12	2	2	2	6
13	2	2	2	6
14	2	2	2	6
15	2	2	2	6
16	2	2	2	6
17	2	2	2	6
18	2	2	2	6
19	2	2	2	6
20	2	2	2	6

Tabla 2:
GEPIA para familia

Reactivo	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Total
1	2	2	2	6
2	2	2	2	6
3	2	2	2	6
4	2	2	2	6
5	2	2	2	6
6	2	2	2	6
7	2	2	2	6
8	2	2	2	6
9	2	2	2	6
10	2	2	2	6
11	2	2	2	6
12	2	2	2	6
13	2	2	2	6
14	2	2	2	6
15	2	2	2	6
16	2	2	2	6
17	2	2	2	6
18	2	2	2	6
19	2	2	2	6
20	2	2	2	6

Tabla 3:
GEPIA para profesionales de la educación

Reactivo	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Total
1	2	2	2	6
2	2	2	2	6
3	2	2	2	6
4	2	2	2	6
5	2	2	2	6
6	2	2	2	6
7	2	2	2	6
8	2	2	2	6
9	2	2	2	6
10	2	2	2	6
11	2	2	2	6
12	2	2	2	6
13	2	2	2	6
14	2	2	2	6
15	2	2	2	6
16	2	2	2	6
17	2	2	2	6
18	2	2	2	6
19	2	2	2	6
20	2	2	2	6
21	2	2	2	6
22	2	2	2	6
23	2	2	2	6
24	2	2	2	6
25	2	2	2	6
26	2	2	2	6
27	2	2	2	6
28	2	2	2	6
29	2	2	2	6
30	2	2	2	6
31	2	2	2	6
32	2	2	2	6
33	2	2	2	6
34	2	2	2	6
35	2	2	2	6
36	2	2	2	6
37	2	2	2	6

38	2	2	2	6
39	2	2	2	6
40	2	2	2	6
41	2	2	2	6
42	2	2	2	6
43	2	2	2	6
44	2	2	2	6
45	2	2	2	6

Tabla 5:
Validación de expertos preguntas entrevista semi-estructurada.

Pregunta	Experto 1	Experto 1	Experto 1	Total
1	2	2	2	6
2	2	2	2	6
3	2	2	2	6
4	2	2	2	6
5	2	2	2	6
6	2	2	2	6
7	2	2	2	6

GEPIA aplicada a estudiantes de sexto año básico

Estimado estudiante

Agradecemos su participación voluntaria en esta encuesta que tiene como propósito conocer, desde la mirada de ustedes, el ambiente de la Escuela Melvin Jones en cuanto a "inclusión". Lo importante es que lo que usted responda no será dado a conocer, por lo tanto, debe responder con libertad para buscar mejoraras en función de lo que se obtenga.

A continuación, se presenta una encuesta que contempla 20 preguntas con tres alternativas ("Estoy completamente de acuerdo", "Estoy más o menos de acuerdo", "No estoy de acuerdo"), de las cuales usted debe seleccionar sólo una de estas.

Gracias por su participación.

	Estoy completam ente de acuerdo	Estoy más o menos de acuerdo	No estoy de acuerdo	OBSERVACIONES
En algunas ocasiones, hago trabajos o actividades con un compañero/a de curso.				
Algunas veces los profesores dividen a los estudiantes en grupos para realizar una actividad en clases.				
Ayudo a mis compañeros/as en su trabajo o actividad cuando se quedan atrasados durante las clases.				
Mis compañeros/as me ayudan en mi trabajo o actividad cuando me quedo atrasado en clases.				

En ocasiones los profesores exponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.				
A mis profesores les gusta escuchar mi opinión cuando pido la palabra durante las clases.				
Durante las clases, a mi profesor/a le gusta ayudarme en mi trabajo o actividad.				
Me gusta ayudar a mis profesores durante las clases.				
Las reglas de nuestra clase son justas para la convivencia del curso.				
Algunos compañeros/as de mi curso llaman a los demás con nombres desagradables.				
Algunas veces soy intimidado/a durante los recreos por parte de otros estudiantes.				
Cuando me siento triste en la escuela, siempre hay un adulto que se preocupa por mí.				
Cuando mis compañeros de curso				

se pelean, considero que el profesor/a lo soluciona de forma justa.				
Tener escritas mis metas del semestre me ayuda a mejorar mi trabajo.				
Algunas veces mi profesor/a me deja escoger el trabajo o actividad que debo realizar.				
Me siento contento/a conmigo mismo/a cuando he hecho un buen trabajo.				
Cuando tengo deberes para la casa, siempre entiendo lo que tengo que hacer.				
A mi profesor/a le interesa que le cuente lo que realizo en casa.				
Mi familia piensa que estoy en una buena escuela.				
Si he faltado al colegio, mi profesor/a me pregunta dónde he estado o que me ha pasado.				

GEPIA aplicada a familia de los estudiantes de sexto año básico

Estimada familia

Agradecemos su participación voluntaria en esta encuesta que tiene como propósito conocer, desde la mirada de ustedes, el ambiente de la Escuela Melvin Jones en cuanto a "inclusión". Lo importante es que lo que usted responda no será dado a conocer, por lo tanto, debe responder con libertad para buscar mejoraras en función de lo que se obtenga.

A continuación, se presenta una encuesta que contempla 20 preguntas con cinco alternativas ("Falta información", "En desacuerdo", "Medianamente de acuerdo", "De acuerdo" y "Completamente de acuerdo"), de las cuales usted debe seleccionar sólo una de estas. Además, al final del cuestionario deberá responder una pregunta abierta.

Gracias por su participación.

	Falta información	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo	OBSERVACIONES
Entre las escuelas del sector, yo quería que mi(s) pupilo(s/as) estudiara en esta.						
Mi(s) pupilo(s/as) quería(n) estudiar en esta escuela.						

La información que me proporcionó la escuela cuando mi(s) pupilo(s/as) asistió (asistieron) por primera vez a fue excelente.						
La escuela me mantiene informado/a de los cambios académicos que se desarrollan.						
La escuela me mantiene bien informado/a sobre el progreso de mi(s) pupilo(s/as).						
El profesorado es amable y respetuoso conmigo y con las demás familias.						
Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) pupilo(s/as), tengo claridad a quién acercarme.						

Cuando comento con los docentes mis preocupaciones que tengo respecto al progreso o avance de mi(s) pupilo(s/as), tengo la seguridad de que mis opiniones serán tomadas en serio.						
La escuela proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi(s) pupilo(s/as) con sus deberes en el hogar.						
Mi(s) pupilo(s/as) disfruta(n) estudiar en esta escuela.						
Los docentes trabajan arduamente para apoyar a algunos estudiantes por sobre otros.						
Todos los niños, niñas y jóvenes que viven en la localidad son acogidos en la escuela.						

Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen.						
La intimidación es un problema al interior de la comunidad educativa.						
Si un estudiante se comporta indebidamente al interior de la escuela, este debe ser sancionado según el manual de convivencia escolar.						
Si en forma reiterada un estudiante se comporta indebidamente, este debe ser expulsado permanentemente de la escuela.						
Mi(s) pupilo(s/as) participa(n) regularmente con otros compañeros en actividades que se realizan después del almuerzo y al salir de la escuela.						

GEPIA aplicada a los profesionales de la educación

Estimado/a docente

Agradecemos su participación voluntaria en esta encuesta que tiene como propósito conocer, desde la mirada de ustedes, el ambiente de la Escuela Melvin Jones en cuanto a "inclusión". Lo importante es que lo que usted responda no será dado a conocer, por lo tanto, debe responder con libertad para buscar mejoraras en función de lo que se obtenga.

A continuación, se presenta una encuesta que contempla tres secciones de preguntas con cinco alternativas ("Falta información", "En desacuerdo", "Medianamente de acuerdo", "De acuerdo" y "Completamente de acuerdo"), de las cuales usted debe seleccionar sólo una de estas.

Gracias por su participación.

Cultura inclusiva	Falta información	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo	OBSERVACIONES
Toda la comunidad educativa se siente acogida.						
Los estudiantes son capaces de ayudarse mutuamente.						
En el colegio, los miembros del personal son capaces de ayudarse mutuamente.						
El personal y el estudiantado se tratan con respeto mutuamente.						

Existe comunicación efectiva entre el personal y las familias de los estudiantes.						
El personal y los miembros del Consejo Escolar trabajan colaborativamente.						
Todas las instituciones del sector están involucradas con la Escuela.						
Se tienen altas expectativas sobre todo el estudiantado.						
Toda la comunidad educativa comparte una filosofía de inclusión.						
Se valora de igual manera a todos los estudiantes.						
El personal y el estudiante son tratados como personas de derecho y poseedores de un “rol” al interior de la comunidad educativa.						
Los docentes intentan eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela.						
La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.						

Políticas inclusivas	Falta información	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo	OBSERVACIONES
Los nombramientos y las promociones a cargos del personal son justas.						
Se ayuda a todo nuevo miembro del personal en la adaptación de la escuela.						
La escuela admite a todo estudiante de su localidad.						
La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.						
Se ayuda a todo nuevo estudiante en la adaptación de la escuela cuando ingresa por primera vez.						
La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.						
Al interior de la comunidad educativa se coordinan todas las formas de apoyo.						

Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender la diversidad del estudiantado.						
Las políticas relacionadas con “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.						
La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos, se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo estudiante.						
El apoyo a los estudiantes que aprenden idioma extranjero como segunda lengua se coordina con el programa de integración escolar.						
El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del curriculum y el apoyo pedagógico.						
Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.						
Se ha reducido el ausentismo escolar.						
Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder entre los actores de la comunidad educativa.						

Prácticas inclusivas	Falta información	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo	OBSERVACIONES
La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad de los estudiantes.						
Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.						
Las clases promueven la comprensión de las diferencias entre los actores de la comunidad educativa.						
Se involucra activamente al estudiante en su propio aprendizaje.						
Los estudiantes aprenden de manera colaborativa.						
La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.						
La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.						
El profesorado planifica, revisa y enseña colaborativamente entre pares.						

El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.						
Los profesionales del programa de integración escolar se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo estudiante.						
Los deberes escolares que se trabajan en el hogar contribuyen al aprendizaje del estudiante.						
Todo estudiante participa en actividades complementarias y extraescolares.						
Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.						
Todos conocen y aprovechan los recursos de la comunidad educativa.						
Todos aprovechan plenamente la experiencia del personal de la escuela.						
La diversidad de los estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.						

El personal genera recursos pedagógicos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.						
---	--	--	--	--	--	--

Resultados de la GEPIA aplicada a estudiantes de sexto año básico

Personas	d1	d2	d3	d4	d5	d6	d7	d8	d9	d10	d11	d12	d13	d14	d15	d16	d17	d18	d19	d20
p1	0.5	0.5	0	0	0.5	1	0.5	0.5	1	0.5	0	0.5	0.5	0	0.5	1	0.5	0	1	0.5
p2	1	1	0	0.5	1	1	0.5	0	0.5	1	0	1	0.5	1	1	1	0.5	1	0.5	1
p3	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	1	1	1	0	1	1	0.5	1	0.5	1	0.5	0.5	0
p4	1	1	1	1	0	0.5	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0.5	0.5	0.5	0.5	1
p5	1	1	0	0	1	1	0.5	0.5	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0.5	1
p6	1	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	1
p7	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	0	0.5	0	0.5	1	0.5	1	0.5	1	1
p8	1	1	0.5	1	0	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1	1	0.5	1	0.5	1	1	1
p9	1	1	0.5	0	0.5	1	1	1	0.5	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1
p10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	1	1	1	1	1	0.5
p11	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0.5	1	1	0.5	1	0	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1
p12	1	0.5	1	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	1	0	1	1	1	0.5	1	0.5	1	1	1
p13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0.5	1	0.5	1	0.5	0.5	1	1
p14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.5	0	1	0.5	1	1	1	1	0.5	1	1

Resultados de la GEPIA aplicada a la familia de los estudiantes de sexto año básico

Personas	d1	d2	d3	d4	d5	d6	d7	d8	d9	d10	d11	d12	d13	d14	d15	d16	d17	d18	d19	d20
P1	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	1	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0	0.75	0.75	0.75	0.25	0.25	0.75
P2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0.25	1
P3	0.75	0.75	0.75	0.75	1	1	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	0.5	0.75	0.25	0.75
P4	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	1	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	0.5	1	1	1	0.25	0.75	0.25	0.75
P5	0.75	0.75	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0.5	1	1	0.5	1	0.25	1
P6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0.25	1
P7	0.75	1	0.5	1	1	1	1	1	0.75	1	0.75	1	1	1	1	0.75	0.75	0.75	0.25	1
P8	1	1	0.5	0.75	0.75	1	1	1	1	1	1	1	1	0.75	1	0.75	0.75	0.75	0.25	1
P9	0.75	0.75	0.75	0.75	1	1	1	0.75	0.75	1	0.75	1	0.75	0	0.75	0.5	0.5	0.75	0.25	0.75
P10	1	0.75	0.75	0.75	1	1	1	1	0.5	1	0.75	1	0.75	0.75	1	1	0.75	1	0.25	1
P11	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	1	1	1	0.75	1	1	1	1	0.75	1	0.75	0.5	1	0.25	1
P12	0.75	0.75	0.5	0.75	0.5	1	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	1	1	1	1	1	0.5	0.75	0.25	0.75
P13	0.75	0.75	0.75	1	0.75	1	0.75	0.75	0.75	1	0.75	1	0.75	0.5	1	0.75	0.25	0.75	0.25	0.75
P14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0.75	1	0.75	0.25	1

Resultados de la GEPIA aplicada a los profesionales de la educación (parte 1)

Personas	d1	d2	d3	d4	d5	d6	d7	d8	d9	d10	d11	d12	d13	d14	d15	d16	d17	d18	d19	d20	d21	d22
p1	0.75	0.75	0.75	0.5	0.75	0	0.5	0.75	0.5	0.5	1	1	0.75	0.75	1	1	0.5	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75
p2	1	0.5	1	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	1	1	1	0.75	1	0.75	0.75	1	0.75	1	0.75	0.75	0.75	0.75
p3	0.75	0.75	1	0.75	1	1	0.5	1	0.75	1	1	1	1	1	1	1	1	0.75	0.5	1	0.75	1
p4	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	0	1	0.5	1	0.75	0.75	1	1	0.75	1	0.75	0.5	0.75	1	0.75	0.5
p5	0.5	0.5	0.75	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.25	0.5	0.75	0.25	0.5	0.5	0.5	0.75	0.5	0.25	0.25	0.5	0.5	0.5
p6	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
p7	0.75	0.75	0.75	1	1	1	0.75	0.75	1	1	0.75	0.75	1	1	1	1	0.75	1	0.75	0.75	1	0.75
p8	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	0.5	0.25	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.75	1	0.75	0.5	0.5	1	0.5	0.75
p9	0.5	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.25	0.5	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.75	0.5
p10	0.75	0.75	0.75	1	0.75	0.5	0.5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.75	1	1	1
p11	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0.75	1	1	0.5	1	0.75	0.75	1	1	0.75	0.5	0.5	0.5	0.75
p12	1	1	0.5	1	0.5	1	1	1	0.75	1	1	1	1	0.5	0.75	1	0.5	1	0.5	0.75	0.75	1
p13	0.5	0.5	0.5	0.75	0.5	0.25	0.25	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.75	0.5	0.5	0.75	0.25	0.5	0.25	0.5	0.75	0.5
p14	0.5	0.75	1	1	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	1	0.5	0.5	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75
p15	0.5	0.25	0.5	0.5	0.25	0.25	0.75	0.5	0.25	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	0.25	0.75	0.75	0.5	0	0.5	0.5	0.5
p16	0.75	0.75	1	1	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	1	1	0.75	1	0.75	1	1	1	1	0.5	1	0.75	0.75
p17	0.75	1	1	1	1	1	0.75	1	1	1	1	1	1	0.75	1	1	1	1	0.75	1	1	0.75
p18	0.5	0.75	1	0.75	0.75	0.75	0	1	0.75	1	1	0.75	0.75	0	1	1	1	1	1	0.75	1	0.75
p19	0.5	0.75	0.5	0.75	0.5	0.25	0.25	0.5	0.25	0.75	0.75	0.75	0.75	0.25	0.5	1	0.75	0.5	0.5	0.25	0.5	0.5
p20	0.75	0.5	0.25	0.75	0.25	0	0.25	0.75	0.25	1	1	1	1	0.25	0.5	1	0.5	0.75	0.25	0.5	0.5	0.5

Resultados de la GEPIA aplicada a los profesionales de la educación (parte 2)

Personas	d23	d24	d25	d26	d27	d28	d29	d30	d31	d32	d33	d34	d35	d36	d37	d38	d39	d40	D41	D42	D43	D44	D45
p1	0.75	0	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75	1	1	0.5	0.25	0	0.5	0.75	0.5	0.75
p2	0.75	0.5	1	1	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.25	1	0.75	0.75	1	1	0.75	0.75	0.5	0.75
p3	1	1	0.75	1	1	1	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.75	1	1	1	1	0.75	0.75	0.5	0.75	1	1
p4	1	0	0.5	0.75	0.25	0.25	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	1	0.75	1	1	1	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75	1
p5	0.5	0.25	0.25	0.5	0.5	0.75	0.25	0.25	0.25	0.25	0.5	0.25	0.5	0.5	0.5	0.5	0.75	0.5	0.75	0.5	0.5	0.25	0.5
p6	0.75	0.25	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.75	0.5	0.5	0.75	0.5	0.25	0.5	0.25	0.25	0.5	0.5
p7	0.75	0.75	0.75	1	0.75	1	0.75	1	0.75	1	1	1	1	0.75	1	1	1	0.75	0.75	1	1	1	1
p8	0.75	0	0.5	0.5	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	0.5	0.5	0.75	0.25	0.5	1	0.75	0.75	0.75	0.75
p9	0.5	0.75	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75
p10	1	1	0.75	1	0.75	0.75	1	1	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	1	1	1	0.75	1	1	0.75	0.75	1	1
p11	1	0	0.25	0.5	0.5	0.75	0.5	1	0.75	0.5	0.5	0.75	1	0.5	0.75	1	0.5	1	1	0.75	0.5	0.5	0.5
p12	1	0.5	1	0.75	0.25	0.75	1	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	0.5	1	1	1	1	1
p13	0.75	0	0.5	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75	0.5	0.25	0.5	0.5	0.5	0.5
p14	0.75	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75
p15	0.75	0.25	0.25	0.25	0.5	0.75	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0.5	0.25	0.5	0.5	0.5	0.25	0	0.5	0.5	0.5	0.5
p16	0.75	0.5	0.5	1	0.75	0.75	0.75	0.75	1	0.75	1	0.5	1	0.5	0.75	0.75	0.75	0.25	0.75	0.75	0.75	0.75	1
p17	0.75	0	1	1	1	1	1	1	0.75	0.75	1	1	1	1	1	1	1	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75
p18	1	0	1	1	1	0.75	0.75	0.75	0.75	1	1	1	1	1	0.75	0	1	1	1	1	1	0.75	1
p19	0.5	0.5	0.5	1	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	1	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.25	0.5	0.5	0.5	0.75
p20	0.5	0.25	0.25	1	0.75	1	0.75	1	1	1	1	1	1	1	1	0.5	0.75	0.5	0.25	0.25	0.5	0.75	0.75

Entrevista al coordinador del programa de integración de la Escuela Básica dependiente de la Corporación Municipal de Villa Alemana.

¿Podrías describir como son los estudiantes de la escuela?

Los estudiantes de la escuela... Primero tengo que partir diciendo que la escuela tiene un índice de vulnerabilidad del 97%. Por lo tanto, es alto el índice. Alumnos prioritarios. La mayoría son alumnos estudiantes prioritarios y desde ahí los contextos son complejos desde lo socioemocional también complejo estudiantes vulnerados en sus derechos, algunos estudiantes en residencias de mejor niñez, entonces, bajo ese escenario ya es complejo trabajar desde ahí hay que considerar siempre siempre la situación en la que están viviendo entonces, por eso nos planteamos también trabajar desde los aprendizajes, desde el aprendizaje situado o sea, tener claro el contexto con quien trabajamos y ya no, para de una forma no externalizar esa culpa así como, oye, ya sabemos que estos chiquillos tienen estas características y como que hay que trabajar con eso que tenemos.

¿Cuáles son las necesidades que tienen los estudiantes, principalmente, en la escuela?

Mira, totalmente socioemocionales. Sus carencias son afectivas, totalmente afectivas. Socioafectivas. Pasa que hay estudiantes que, bueno, la realidad es compleja, con padre ausente o madre ausente o ambos ausentes, no sé, para estudiantes con papás privados de libertad, estudiantes que sus papás son narcotraficantes, o micro traficantes, mejor dicho. Entonces la carencia es afectiva. Los chicos también, los que se quedan en la escuela, se quedan porque entienden que es su refugio. Imaginate que a los estudiantes más complejos les gusta pasar más tiempo en la escuela que fuera de la escuela. Salen de la escuela y llegan a las 3 de la tarde porque tenemos doble jornada. Se van a la 1 y a las 3 de la tarde

están queriendo entrar a la escuela porque se sienten seguros ahí y se sienten queridos y tomados en cuenta. Entonces las mayores necesidades de los estudiantes en la escuela pasan por ahí. Porque hay carencia, hay carencia de afecto. Entonces el trabajo y la pedagogía con afectividad es lo que no ha dado resultado hasta ahora para mantenerlos dentro de la escuela, para que no se vayan, para que no deserten.

De acuerdo con el quehacer académico en los estudiantes, en el hacer, ¿los docentes proponen o incentivan metodologías que involucren el apoyo colaborativo entre pares?

Sí, ósea hay instancias institucionalizadas que son todas esas instancias de trabajo colaborativo por contrato. Aun así también existen más voluntades y desde equipos de gestión igual se va instalando y queda instalado porque nuestro proyecto educativo institucional también se reformula y las metodologías activas también pasan a primer plano, pasan a ser ya preponderantes por sobre las tradicionales, buscar aprendizaje basado en proyectos, hemos estado trabajando también a través del aprendizaje como te decía situado, llevarlo también a dinámica dentro del aula que sea activa, donde el estudiante sea el protagonista y que también decida por cómo quiere aprender. Y la secuencia didáctica es lo que hemos estado implementando ahora mismo. Hemos estado trabajando a partir de secuencias didácticas y ahí hemos estado articulando la labor de cada uno de los profes. Entonces, ahora último, la última secuencia didáctica que trabajamos fue para septiembre, para las fiestas patria profesores de lenguaje trabajando con profesores de ciencias, matemáticas, tecnología y así por el primer ciclo y el segundo ciclo entonces, si hay intención del profesorado por mejorar, por darle al clavo en sentido coloquial, darle esclavo con la metodología porque cuesta, cuesta motivar.

Y de acuerdo con ese trabajo pedagógico, ¿es al interior o al exterior del aula? ¿Los miembros de la comunidad colaboran entre sí para lograr los objetivos o metas propuestas por el equipo directivo?

Claro que se intenciona, ahora ya se intenciona ese trabajo, está planificado, o sea, desde UTP se mandata a hacer el trabajo, hay que hacerlo es la forma de trabajar entonces ya no queda espacio a voluntad ya no queda espacio a esa conversación de pasillo que puede tener con el profe y decirle, oye, profe, tengo esta unidad y a lo mejor podría hacerla con usted y ya se formaliza, se institucionaliza, tenemos que actuar de esa manera tenemos que trabajar colaborativamente, entonces ya no queda, como no queda abierta la voluntad los profes... lo que ha costado, lo que ha costado sí, es que vayan empoderándose de estas estrategias los profesores y las profesoras ahí todavía nos queda por trabajar, porque también son formas nuevas, entonces hay que darle tiempo

¿Y en cuanto a las estrategias del programa de integración escolar? ¿Existen políticas educativas efectivas que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la escuela?

Sí, o sea, mira, uno igual puede a veces ser súper crítico del decreto 170, del decreto 83, pero si tú haces el trabajo, si tú haces el trabajo también como ahí te lo van guiando, te lo van mostrando, las políticas están, las políticas están. Nosotros tenemos que hacer uso de esas políticas y ahí a través de toda esta estrategia, a través de la diversificación de la enseñanza y a través de esta estrategia, ¿no es cierto? creo que le estamos dando cabida a todo el estudiantado estamos como programa de integración escolar y también como el coordinador del programa de integración escolar se intenciona, y el trabajo más crítico es ese mismo, intencionar que en el aula común aprendan todos los estudiantes, no que tengamos que sacar claramente, trabajamos en aulas de recursos, aquellas situaciones que son más complejas y que necesitan

también de otro estímulo, pero sí, nosotros trabajamos y articulamos semana a semana y analizamos las situaciones y cómo vamos trabajando también cada educador diferencial en codocencia con el docente.

Y de acuerdo con la toma de decisiones, ¿el equipo directivo toma en cuenta las opiniones vestidas por toda la comunidad educativa para llevar a cabo el cumplimiento del objetivo de metas pedagógicas?

Sí, totalmente. Nosotros tenemos, bueno, tenemos, como tenemos doble jornada hace los consejos profesores un poco complejos por temas de horario entonces se hace una vez al mes un consejo ampliado de cuatro horas y media y en ese consejo dos horas son dedicadas a lo pedagógico, netamente al trabajo pedagógico y a la discusión pedagógica. También está el espacio del equipo de gestión donde en el equipo de gestión participo como representante de los educadores diferenciales participo yo dentro del equipo de gestión y quien lleva la voz y velar por que se cumple también algunos requisitos a lo mejor podríamos llamarlo así para nuestra labor para que sea mejor nuestra labor dentro de las aulas por lo tanto ahí el equipo directivo sí se ha hecho un trabajo en el cual ha tomado la opinión, ha escuchado a la comunidad completa, desde los estudiantes apoderados, hasta los mismos trabajadores de la unidad educativa.

¿Qué llevó al equipo directivo a pensar en la construcción de un plan de apoyo a la inclusión?

Todavía la inclusión dentro de la escuela es un tema que se tiene que seguir abordando, porque es un continuo. La inclusión no acaba, es que ahora está mucho en boga el tema del espectro autismo. Anteriormente al espectro autismo recuerdo yo que los chicos con hiperactividad eran como el problema. Entonces va siempre evolucionando. La sociedad evoluciona, evolucionamos como personas y tenemos que ir incluyéndonos, ¿cierto? a todas esas cosas que van a venir. Entonces, ese trabajo de inclusión estaba bien en la deriva, bien en la deriva, no había un plan formal. Entonces cuando

llegué a este equipo directivo yo recuerdo que el director cuando me dijo que había que armarlo fue porque a él se lo pidieron y no había nada hecho.

¿Se realizó un proceso, un plan de trabajo para la construcción del plan de apoyo a la inclusión de la escuela?

No se realizó un trabajo como interdisciplinario con otros colegas, sino que más bien se le pidió al equipo PIE proyecto educativo, ¿no es cierto? Por favor ustedes, trabajen, armen el plan de inclusión y nosotros vamos a aplicar esto que tenemos lo vamos a ir mejorando, esto que estamos haciendo ahora y en base a eso vamos a ir trabajando, pero había que sacar el plan porque no estaba.

¿Participó toda la comunidad escolar en la elaboración de este plan?

No, no, no, participa toda la comunidad educativa. Si está participando en estos momentos toda la comunidad educativa en el plan y también con este mismo trabajo se ha podido, con el trabajo que tú estás realizando también se ha podido continuar y sacando evidencias de lo que vamos avanzando, lo que estamos haciendo o no.

¿Considerás que este plan que se está desarrollando en la escuela se ajusta a las prioridades que el estudiante necesita?

Lo estamos ajustando, lo estamos llevando para allá, justamente. Como te decía, es un continuo ajuste. Nosotros comenzamos trabajando desde la diversidad de género, porque en su momento la educación no sexista era prioridad dentro de la escuela por el alumnado que teníamos. Cuando comienzan a llegar más estudiantes con el trastorno del espectro

autista y tenemos un universo considerable de estudiantes con el espectro autista tenemos que dar un giro y enfocarnos más en la diversidad funcional y en eso estamos trabajando ahora.

¿La inclusión va de la mano con el ambiente que tiene que haber al interior del colegio?

Para el efecto de cumplimiento del método de aprendizaje.

Sí, totalmente. Y tiene que ver con las culturas, ¿no es cierto? Cuando hablamos de cultura inclusiva, el colegio, la escuela, tiene que generar, no sé, esas prácticas, las prácticas que te lleven a generar esta cultura bien tratante. Al final, para allá apunta.

¿Y si los estudiantes presentan acciones que vulneren la convivencia escolar? Ya sea en riñas, amenazas o intimidaciones a otros miembros de la comunidad educativa, ¿la escuela posee políticas efectivas para atacar el problema de manera justa y equitativa?

Claro, desde el RIFE ya que el plan, ¿no es cierto? con lo que tiene que ver con lo de convivencia, claro, con lo de convivencia escolar está bien marcado, o sea, ya... todo está protocolizado ante riñas hay una actuar, ante... no sé, ante situaciones más graves hay otra forma de actuar y está ya protocolizado

¿Y usted cree que el manual de convivencia escolar del establecimiento es un instrumento que regula efectivamente el compromiso, la disciplina y el clima escolar? Sí, ¿sabés qué ha dado efecto?

En un principio nos asustaba un poco lo castigador que era en algunos casos y vamos entendiendo... A ver, la lectura inicial era que todos los chicos querían ser... querían llevarle, querían ser el malo todos los estudiantes querían ser los

populares y los buenos pa' la riña y todos estaban la escuela estaba... y el estudiantado se veía de esa forma, lo miramos desde ahí desde un estudiantado muy violento comienza a pasar el tiempo, se comienza a trabajar con el RICE en convivencia escolar se van ajustando protocolos y en la medida que va avanzando te vas dando cuenta que esos estudiantes son los menos, son los menos. Cuando se empiezan a estos estudiantes a expulsar o sea a suspender, mejor dicho, perdón, suspender, no sé, por tres días, por dos días y empiezan de esa forma los cursos comienzan a mejorar entonces, ¿qué se fue dando? El estudiante que no está una semana en la escuela llega a un curso totalmente distinto, y se descoloca. Y ha tenido que ir adaptándose a la forma en que está trabajando este curso, porque se está movilizándolo este curso, y este estudiante está quedando atrás. Y se está dando cuenta de eso, y no ha funcionado. Y han mejorado los climas de aula, han mejorado las relaciones con los apoderados, porque los apoderados molestos, porque siempre el mismo estudiante y no se hacía nada entonces también en la escuela ha dado muestras de que se están haciendo cosas y el apoderado está más tranquilo aumentó la matrícula, tenemos ya la mayoría de los cursos completos. Tenemos cursos de 10, de 12 estudiantes, a llenarlos con los 20, entonces eso da muestras de que también la comunidad hacia afuera está dándose cuenta de que hay un espacio bien tratante, hay un espacio de cuidado y también los profesores y la gente que trabaja dentro de la escuela también se ha aperturado hacia la comunidad. Trabajamos con los talleres en la junta de vecinos, vamos a hacer clase al estero, salimos a la plaza a ayudar a los niños, no sé. Entonces, todas estas acciones que se ven, que están, no es cierto, inserta y explícita en el plan nuevo, en el nuevo PIB ya se están implementando y están dando fruto.

¿Usted considera que los estudiantes se colaboran entre ellos cuando uno de ellos falta periódicamente a clase?

Mira, en algunos cursos sí, y esos cursos son los más grandes. De quinto a octavo te puedes dar cuenta que hay estudiantes que están preocupados de que no haya profes ha faltado mucho. Sí, pues los más chicos, los más chicos falta alguien y el profesor, él como que está al tanto de eso y comentándole al estudiante por qué no está viniendo alguno de ellos. Pero la relación ha sido mejorada. No sé cómo verán esto los niños, no sé cómo lo verán ellos, pero lo que sí vemos es que ha ido mejorando.

En cuanto a la organización interna de la escuela, ¿los profesionales con cargo administrativo son elegidos de manera justa en sus labores, méritos, y son reconocidos por su labor docente al interior del establecimiento?

Sí, sí, yo creo que sí. Yo creo que la gente que trabaja en la escuela cumple también con el perfil, con el perfil que es del docente. Desde el equipo directivo también el buen trato es primordial, con el director que puede ir a la oficina y conversar cuando tú quieras, con la jefa UTP también tú puedes dar tu punto de vista, tu opinión, y siempre la considera. Ahí ya nos apoyamos entre todos, a auxiliar que falta, ahí vamos algunos a limpiar el baño, creo que hemos formado una comunidad de colaboración, una comunidad solidaria y creo que eso es también gracias al manejo y a la dirección que está llevando el equipo directivo.

Última pregunta, ¿considera usted que la escuela en la cual usted desempeña su cargo es una escuela inclusiva?

Es una escuela inclusiva, sí, ante los papeles, ante lo documental, podríamos decir que sí, es una escuela inclusiva. todo estudiante que está en la escuela tiene que aprender, todo estudiante que está en la escuela tiene un plan, todo estudiante que tiene dificultades en la escuela tiene un PASI, todo estudiante que tiene dificultades en la escuela tiene una bitácora de seguimiento, de cómo vamos avanzando con él, cuáles son las cosas que ha logrado, qué cosas le faltan por

lograr, por lo tanto, yo creo que desde ahí, o sea, siento que igual nos faltan muchas cosas por hacer, pero estamos movilizados y en algún momento las vamos a alcanzar. Y como te digo, como esto es continuo, es dinámico, no vamos nunca a parar. Así que yo creo que la pregunta podría ser si se siguen haciendo o se mantienen, porque yo creo que ese es como el clavo, mantenerlo siempre, sistematizar las cosas y no parar. Porque no para. Lamentablemente es así, no para.

¿Podría indicar su cargo en escuela?

Coordinador del programa de integración escolar.

Muchas gracias. Entrevista finalizada.