

**INCLUSIÓN EDUCATIVA: ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE UN ESTABLECIMIENTO
MUNICIPAL DE LA COMUNA DE TEODORO SCHMIDT,
REGIÓN DE LA ARAUCANÍA, CHILE¹**

*Educational Inclusion: Case Study on the Conceptions and
Practices of a Municipal Institution in Teodoro Schmidt, La
Araucania Region, Chile*

Pamela Riquelme²

Abstract

The present research expected to know and analyze, through a case study design, the inclusive conceptions and practices of a municipal institution in Teodoro Schmidt, in order to generate, from this, a proposal for improvement that continues promoting inclusive culture within the school. Qualitative instruments were used, with participants such as teachers, education assistants, parents, representatives, and members of the management team. Within the findings, it was identified that the community has several conceptions about inclusion that cover all areas of development in an educational institution, involving the family and the community within this process. The improvement proposal was based on the findings, focusing on favoring the collaborative work between professionals and students in the classroom, and strengthening the development of an inclusive P.E.I. for the school.

Key words: *Inclusion in education - inclusive community – PEI*

¹ Tesis para optar al Grado de Magister en Educación Mención Evaluación Educacional de la Universidad de la Frontera.

² Magister en Educación Mención Evaluación Educacional. Universidad Autónoma de Chile. E-mail; pamelariquelme.diferencial@gmail.com

Resumen

La presente investigación pretendió conocer y analizar, por medio de un diseño de estudio de caso, las concepciones y prácticas inclusivas de un establecimiento municipal de la comuna de Teodoro Schmidt, a fin de generar, a partir de ello, una propuesta de mejora que continúe promoviendo la cultura inclusiva dentro de la escuela. Se utilizó instrumentos de corte cualitativo, teniendo como participantes a docentes, asistentes de la educación, padres y apoderados e integrantes del equipo directivo. Dentro de los hallazgos, se identificó que la comunidad posee variadas concepciones sobre inclusión que abarcan todos los ámbitos de desarrollo en un establecimiento, involucrando a la familia y la comunidad dentro de este proceso. La propuesta de mejora estuvo basada en los hallazgos, enfocándose en favorecer el trabajo colaborativo entre profesionales y estudiantes dentro del aula y fortalecer el desarrollo de un P.E.I. inclusivo para la escuela.

Palabras clave: Inclusión educativa - comunidad inclusiva – PEI.

Introducción

El sistema educativo ha sufrido una serie de cambios durante el transcurso de la historia, tanto a nivel internacional como nacional, preferentemente, por medio de reformas educacionales que han pretendido equiparar, por una parte, el acceso de la población a la educación, y por otra, asegurar un sistema de calidad y equidad para todo el alumnado. Es así, como principalmente en países europeos, surge la inclusión educativa (Wilson, 1999; Echeita y Duck, 2008; Moliner, 2008) como una necesidad, primeramente dentro de las políticas públicas que pretendían garantizar un sistema de calidad y luego, en las escuelas que, dentro de sus aulas, contaban con una amplia diversidad de estudiantes, a los cuales se les debía garantizar los mismos derechos. Hasta ese momento, la integración no se lograba configurar como una respuesta coherente a las características de cada estudiante (Ainscow, 1999; Borsani, 2010), visualizándose como una instancia de mayor segregación que de integración. Se generó así, un quiebre dentro de la concepción del derecho a la educación (UNICEF, 1989; UNESCO, 1994), basado en que éste es de carácter universal y no sólo una garantía para quienes cumplan con las expectativas impuestas dentro de cada comunidad. Se entiende la inclusión como:

“Un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para

responder a la diversidad del alumnado y hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades; todo ello se relaciona con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados (Fernández y Hernández, 2013 p.28).

Se enfatiza en la idea de que los sistemas educativos deben ser espacios abiertos a cada uno de los estudiantes que se encuentre en etapa escolar, brindándoles un lugar que les permita desarrollarse, en base a sus características personales, familiares y sociales. Asimismo, dentro de los fundamentos sobre los cuales se sustenta la educación inclusiva, Wilson (1999) permite aclarar que:

- La comunidad es una de sus principales bases. Bajo esta perspectiva la escuela se percibe como una comunidad escolar abierta y diversa que funciona como un todo.
- Es una escuela carente de barreras, obstáculos o trabas que impidan el acceso a ella o alguno de sus componentes. De este modo, no existe ningún tipo de impedimento físico ni académico que imposibilite la plena participación de todos sus miembros.
- La cultura de la colaboración entre docentes, así como entre alumnos y entre los distintos miembros de la comunidad educativa, se presenta como uno de los principales postulados y herramientas de este proyecto de escuela.
- Es una escuela que promueve la igualdad de todos (de oportunidades, de derechos, etc.), dado que se postula como democrática y defensora de los derechos de todos.

Al visualizar un concepto tan englobador como es la inclusión, es imposible no pensar en los beneficios que esta traerá para los agentes que participan dentro de la comunidad educativa, tales como, estudiantes, familias, docentes y directivos. Sin embargo, uno de los mayores beneficios que presta la inclusión, se vincula al establecimiento de una cultura cooperativa dentro del aula, lo cual, Ainscow (1993) menciona como: *“Una mejor utilización de la cooperación entre niños puede contribuir al desarrollo de salas de clase más inclusivas, de tal modo que, de hecho, pueden mejorar las condiciones de aprendizaje de todos sus miembros”* (p. 120). Esto refleja uno de los grandes objetivos en los cuales se encuentra cimentada la inclusión, el cual pretende mejorar las condiciones de aprendizaje de la totalidad de los estudiantes de cada establecimiento, favoreciendo una cultura cooperadora entre los mismos. Sin embargo, generar una cultura inclusiva dentro de la escuela,

implica una diversidad de cambios ideológicos e institucionales que involucren a la comunidad educativa en general. Al respecto, Arnaiz (1996, p.5) afirma “*Es importante enfatizar que movernos hacia la inclusión y aceptarla supone un proceso, que implica cambios en la filosofía, el currículo, la estrategia de enseñanza y la organización estructural*”, demandando, por una parte, el compromiso generalizado de todos los integrantes y, por otra, la oportunidad de participación activa de cada uno, en la toma de decisiones e implementación de nuevas estrategias para abordar educativamente la diversidad dentro de la escuela. Esto traerá consigo beneficios no sólo a los estudiantes, sino que a todos quienes formen parte de la escuela, puesto que, se fomentarán valores sociales como: el respeto, trabajo colaborativo, aceptación de las diferencias, entre otras, formando, de esta manera, estudiantes íntegros y preparados para insertarse socialmente en una cultura heterogénea.

Con todo lo mencionado anteriormente, es posible comenzar a establecer un vínculo entre los conceptos de inclusión educativa y calidad en educación. Urrutia (2001), la describe bajo dos grandes dimensiones, estableciendo como primer criterio el derecho a la educación, el cual vinculado a la calidad involucra tanto el acceso como el logro de una escolaridad mínima por parte de cada uno de los participantes de un establecimiento. Plantea como segundo criterio, visualizar la educación como un servicio público y no como un asunto privado, instando a que el sistema educativo debe ser una instancia abierta a todos, atenta a las necesidades de la sociedad y, finalmente, organizada y controlada por el estado. Es a raíz de esto que, desde las bases de la inclusión educativa, se puede establecer vínculos hacia el concepto de calidad en la educación, asumiendo éste como el fin que persigue el sistema educativo. “*La Inclusión educativa, es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica y no podría ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias*” (Echeita y Duck, 2008, p.1). Es por ello, que este concepto día a día cobra mayor relevancia dentro de las discusiones que surgen en educación, ya que las bases en las cuales se encuentra sustentada la inclusión, abarcan la igualdad de condiciones para la totalidad del estudiantado, siendo de esta manera una educación de calidad y para todos. Asimismo, Echeita y Duck (2008) sostienen que: “*Siguiendo esta misma lógica, no podría haber calidad sin inclusión, ya que, si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear, que las escuelas de calidad por definición debieran ser inclusivas*” (p.1), siendo uno de los indicadores fundamentales al hablar de calidad y equidad en la educación formal.

A raíz de lo expuesto, resulta interesante conocer lo que ha acontecido a nivel nacional y cómo Chile ha ido avanzando en políticas educativas que pretenden favorecer la inclusión dentro de los establecimientos educativos. Para ello, es necesario dar cuenta de los cambios, a partir, del año 1990, cuando surge la “Reforma Educativa” (MINEDUC, 1990a), la cual se apoya en dos grandes conceptos: calidad y equidad para todos los estudiantes que se encuentran en etapa escolar y se comienza a insertar el concepto de “Integración Escolar”, otorgando la oportunidad a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (N.E.E.) de acceder a una educación regular. En esta línea UNESCO afirma que: *“Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”* (UNESCO, 1994, p.8), respondiendo de esta forma a los derechos de cada estudiante a recibir una educación en igualdad de condiciones.

A partir de ese momento, dentro del país comenzaron a surgir variados cambios en educación, con los cuales se pretendía favorecer la incorporación de estudiantes con N.E.E. al sistema educativo regular, por medio de la promulgación de variados decretos que normaban las condiciones mínimas que los establecimientos debían garantizar para la entrega de una educación que cumpliera con los conceptos claves a los cuales la reforma educacional hace referencia (Decreto N° 577/90; Decreto N° 87/90; Decreto N° 815/90) (MINEDUC, 1990b, 1990c, 1990d). Luego de esto, en el año 2009, se aprueba el Decreto N° 170, el cual regula la educación especial y los Programas de Integración Escolar (PIE) dentro de nuestro país; allí se establecen las nuevas bases para normar la educación, contemplando lo establecido en la ley 19.284, pero realizando las mejoras a partir de las experiencias expuestas a los largo de la implementación de dicha ley. Este decreto proporciona un nuevo significado a las N.E.E., el cual las describe como *“Un alumno que presenta necesidades educativas especiales es aquel que precisa recursos y ayudas adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje y contribuir al logro de los fines de la educación”* (MIDEPLAN, 1994, p.2). Esta nueva concepción, separa las dificultades de aprendizaje derivadas de una discapacidad, de aquellas que tienen como base la influencia del ambiente, como las oportunidades que han tenido los estudiantes para acceder a una educación basada en sus características. Por otro lado, establece criterios específicos para el diagnóstico de los estudiantes, profesionales idóneos para la atención de éstos y condiciona a los establecimientos educacionales a la compra de insumos materiales y tecnológicos

necesarios para la adecuada atención de los niños/as que se encuentran dentro de un PIE. Durante el año 2013, el Ministerio de Educación (MINEDUC), solicita un informe a la Fundación Chile, con el objetivo de evaluar la implementación de los Programas de Integración Escolar, en base a la política propuesta para ello, como también las actitudes o lógica con la que éstos operan dentro de los establecimientos. Dentro del informe, se concluye que los programas de integración han logrado cumplir rigurosamente las exigencias de ingreso de estudiantes para recibir la subvención correspondiente, aclarando que:

“Los resultados del estudio dan cuenta de una tendencia en las escuelas de concebir la temática de integración asociada a aspectos altamente concretos (...). Sin embargo, el sentido del trabajo con la diversidad se encuentra débilmente desarrollado a nivel institucional, pues no se tiene ni se trabaja un sentido común en la escuela respecto a la integración y mucho menos a la inclusión” (Fundación Chile, 2013 p.246).

La escuela se enfocó en cumplir con los requisitos que se requiere para la implementación de un PIE. Sin embargo, la real utilidad que éstos prestan en la atención de estudiantes, según los resultados del estudio, es aún algo desconocido por las instituciones, ya que cada integrante realiza su trabajo de manera aislada, alejándose así, del sentido de comunidad de escuela y, por ende, de la inclusión: Esto mantiene una estrecha relación con lo acontecido a nivel internacional, cuando se concluye que la integración, era mayoritariamente segregadora con los estudiantes que hasta ese momento se configuraban como los “beneficiarios” de éstos programas en la escuela regular, por lo cual, se debieron realizar cambios sustanciales para poder concebir la educación como un sistema inclusivo.

Como se ha expuesto, la realidad nacional en educación se encuentra en una etapa de “integración”, relacionándose ésta, principalmente, con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, los cuales, reciben atención por medio de los Programas de Integración Escolar.

Éstos, actualmente, son regulados por el estado, pero con miras a la inclusión educativa como un modelo que permite el desarrollo de cada estudiante de forma integral, no sólo visualizando sus capacidades físicas y cognitivas, sino que siendo capaz de rescatar lo positivo de cada uno para la construcción de aprendizajes.

Debido a la importancia que tiene la inclusión educativa para el desarrollo de sistemas educativos más equitativos y eficaces, y la experiencia de nuestro país en esta materia, es que se considera que la presente investigación podría ser un aporte al campo científico, en tanto pretende conocer y analizar concepciones y prácticas inclusivas de un establecimiento y diseñar, a partir de ello, un conjunto de estrategias que favorezcan el desarrollo de una cultura inclusiva dentro de la escuela.

Objetivo General

Conocer y analizar las concepciones y prácticas sobre inclusión educativa que implementa una escuela Municipal de Teodoro Schmidt, generando a partir de ello, un conjunto de estrategias que fortalezcan el desarrollo de una cultura inclusiva.

Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones que tiene la comunidad educativa sobre inclusión escolar.
- Describir la relación existente entre los conceptos de inclusión expuestos en el P.E.I. del establecimiento y las concepciones de la comunidad educativa.
- Relacionar las concepciones que tiene la comunidad educativa sobre inclusión y las prácticas profesionales dentro del aula.
- Diseñar un conjunto de estrategias inclusivas basadas en la cultura escolar del establecimiento, elementos del P.E.I. y aportes teóricos, que fortalezca la inclusión.

Metodología

La presente investigación fue desarrollada bajo el Paradigma Cualitativo (Mejía, 2004) con un enfoque Interpretativo, ya que se analizó información sobre los conceptos que los sujetos manejaban de inclusión educativa, obtenida por medio del discurso de los mismos, contrastando la información con la observación directa de las prácticas que éstos mantienen frente a la inclusión dentro del aula.

Se propuso el estudio de casos como diseño, ya que la investigación fue desarrollada en un establecimiento educacional determinado; este tipo de diseño permitió conocer una realidad en particular, desde la observación y el discurso de sus actores. A partir de ello, el establecimiento seleccionado para la investigación,

reunía atributos que lo situaban como un suceso interesante de conocer dentro de la temática de Inclusión Educativa, caracterizándose dentro de la comuna, por ser la única oferta educativa con dependencia Municipal, recibiendo estudiantes del sector urbano y rural de la localidad. Además, la población que asiste al establecimiento pertenece a un nivel socioeconómico medio bajo y bajo, con un índice de vulnerabilidad del 90%. Asimismo, el establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional, el cual, dentro de la visión y misión, hace hincapié en la valoración de la diversidad y respuesta educativa coherente con las características y necesidades educativas especiales de sus estudiantes, trabajando con profesores de educación diferencial desde el año 2003 e implementando un Programa de Integración Escolar a contar del año 2010, por lo cual la escuela tiene tradición en el trabajo con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. Finalmente, dentro de los resultados obtenidos por el establecimiento en la prueba de medición SIMCE, cabe destacar que desde el año 2012 se observa un aumento en los puntajes de 4°, 6° y 8° año básico, situándose actualmente, por sobre la media nacional dentro del grupo socioeconómico al que pertenece. Adicionalmente, en los indicadores de desarrollo personal y social de la medición SIMCE, los estudiantes del establecimiento obtuvieron el año 2014, porcentajes por sobre la media nacional dentro del mismo grupo socioeconómico, en habilidades que se relacionaban con autoestima, convivencia escolar y vida saludable.

Participantes del estudio

Se seleccionaron como participantes del estudio, los integrantes de un establecimiento de dependencia municipal, de la comuna de Teodoro Schmidt, el cual, tuvo como matrícula para el año 2016 un total 223 estudiantes, distribuidos en 10 cursos desde NT1 a 8° básico.

Los profesionales que se desempeñan en el establecimiento, se encuentran distribuidos en el equipo directivo (director, jefe de UTP e inspector general), 13 profesores de educación general básica y educadoras de párvulo y un total de 8 asistentes de la educación. Para fines de la investigación, resultó imposible considerar el total de los integrantes de la comunidad educativa. Es por ello, que decidió utilizar un muestreo teórico. A raíz de ello, se establecieron criterios de inclusión para los participantes (Sandoval, 2002), participando finalmente, los 3 integrantes del equipo directivo, 7 profesores, 3 asistentes de la educación y 5 apoderados del establecimiento.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para dar respuesta a esta investigación, se seleccionó una serie de técnicas de recolección de datos, las cuales fueron revisadas durante todo el proceso (Quintana y Montgomery, 2006), requiriendo una planificación flexible, en donde, a partir del acceso al campo, los instrumentos podrían variar según los hallazgos del investigador y en función de los objetivos planteados para la investigación. Es así como, dentro de las técnicas propuestas, primeramente, se encuentra la observación (Latorre, 2003), que tuvo como objetivo identificar las estrategias implementadas por los docentes dentro del aula que favorecen el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Luego, se utilizó como instrumento para relevar datos, los grupos de discusión (Gurdián-Fernández, 2007), seleccionándose ésta como una estrategia de profundización, en donde se pudo levantar información desde el discurso de los padres y apoderados, profesores y asistentes de la educación, por medio de la interacción resultante entre los participantes de cada grupo. Se utilizó también, la entrevista semiestructurada (Valles, 1999), como instrumento para identificar las concepciones personales de cada sujeto, aplicándose a los integrantes del equipo directivo del establecimiento de manera individual, revelando información, a partir, del discurso de éstos. Cabe destacar que los guiones de preguntas propuestos para los grupos de discusión y entrevistas semiestructurada, fueron sometidos al proceso de juicio de expertos, con el fin de determinar la pertinencia de los objetivos planteados para cada uno de ellos frente a las preguntas sugeridas y el uso adecuado del lenguaje a la población. Finalmente, se utilizó la revisión documental, para el Proyecto Educativo Institucional de la escuela, ya que con ello, se pretendió identificar, de qué manera los elementos contenidos en éste, eran coherentes con las concepciones identificadas en los sujetos.

Credibilidad del estudio

Se utilizó como principal estrategia la triangulación, en la cual, el investigador realiza un análisis comparando la información recolectada en el discurso de los participantes, las prácticas educativas observadas y el análisis documental, (Guardián-Fernández, 2007), con el fin de abordar un mismo objeto de estudio pedagógico desde diferentes perspectivas.

Análisis de resultados

El análisis de los resultados, se realizó por medio de la utilización del software ATLAS-TI; luego de haber realizado la codificación del primer instrumento, se comenzó a utilizar el método comparativo constante para la posterior codificación de los datos (San Martín, 2014), realizando una continua revisión de los instrumentos. Posteriormente y luego de concluir el análisis de todos los instrumentos utilizados, para ordenar los códigos que surgieron a partir del discurso y practica observada, se establecieron categorías mayores, las cuales se desprendieron desde los objetivos específicos de la investigación y a su vez subcategorías, las que contenían la agrupación de códigos (elementos de análisis).

Discusión y hallazgos de la investigación

La inclusión es un proceso que involucra diversos cambios dentro de una escuela (Fernández, 2006; González, 2008, Fernández, Hernández, 2013), ya que interviene en todos los ámbitos de desarrollo de ésta y de sus integrantes, modificando así, la filosofía escolar, la manera de concebir la educación, como también la infraestructura y curriculum que se pretende implementar con los estudiantes. Es así como se ha podido identificar en los participantes del estudio, que la comunidad asocia el concepto de inclusión hacia variados ámbitos dentro del establecimiento, tales como, el trabajo con familia, respuesta a la diversidad de los estudiantes, rol de los profesionales en el establecimiento y las acciones directivas que favorecen la inclusión (Arnaiz, 2012; UNESCO, 2009; Quijano, 2008), lo cual denota una visión de mayor amplitud sobre este concepto y lo que ello conlleva en una escuela, distanciándose de la idea de que la inclusión requiere necesariamente de la presencia de estudiantes que presentan N.E.E.

Respecto de las concepciones sobre inclusión educativa identificadas en los sujetos, es posible mencionar que para éstos, la implementación de diversas estrategias de comunicación con los apoderados, permite a las escuelas inclusivas, por una parte responder a las características de cada familia y, por otra, tener un amplio conocimiento sobre cada núcleo familiar y de sus estudiantes. En este sentido, Alcalay, Milicic y Torreti (2005) postulan que, para favorecer la participación de las familias dentro de la escuela, un elemento primordial en la relación estará dado por la capacidad de los profesionales de generar condiciones que faciliten el “apego” de los apoderados en la escuela y que, en definitiva, favorezcan una mayor cercanía

entre ambos, impulsando a la comunidad investigada a generar diversas acciones que favorezcan el acercamiento de la escuela con la familia, abrir nuevos espacios de participación dentro del establecimiento, así como también movilizar recursos de apoyo a la familia, cuando éstas lo requieren.

Una segunda concepción identificada, sostiene que la participación de los apoderados dentro de un establecimiento, debe promoverse por medio de la creación de talleres, en donde éstos, en conjunto con los docentes, promuevan habilidades artísticas en los estudiantes, favoreciendo así, la participación de la familia y el trabajo coordinado entre los docentes y apoderados, lo cual Barrio (2008) corrobora, afirmando que el trabajo colaborativo promueve un espacio de apoyo mutuo entre todos los integrantes de la comunidad, persiguiendo así un objetivo en común, el cual favorece la construcción de aprendizaje de cada uno de los estudiantes que pertenece al establecimiento.

Asimismo, los sujetos poseen como concepción, que una escuela inclusiva es aquella que abre sus puertas a todos los estudiantes, no importando sus características, pero también, es aquella que realiza las modificaciones necesarias dentro de la infraestructura y curriculum para responder a éstos. Estas modificaciones, en la escuela investigada, han permitido la participación de los estudiantes en todas las actividades planteadas para la población, desprendiéndose de esto, la concepción de que la inclusión consiste en mantener un trato igualitario entre los estudiantes, lo cual favorece una sana convivencia dentro del aula y promueve en la comunidad educativa sentimientos de pertenencia frente a las dificultades y logros que se viven en el proceso inclusivo. Barrio (2008) confirma este concepto sosteniendo que, la importancia de un currículo común para todos, radica en la posibilidad que tienen los estudiantes en escuelas con orientación inclusiva, de aprender de diferentes maneras y no sólo aprender cosas diferentes, reflejándose estas acciones en la manera en que la escuela asume el proceso de enseñanza-aprendizaje, como una actividad que promueve el involucramiento de todos los adultos que intervienen dentro de un curso, dejando de ser la “labor de enseñar” sólo una responsabilidad del profesor de asignatura, convirtiéndose en una tarea conjunta por parte de la escuela.

Por otro lado, los participantes asumen como concepción que la inclusión en una escuela requiere del compromiso de todos los profesionales del establecimiento, debiendo implementarse variadas estrategias dentro y fuera del aula para responder

a la diversidad. Esto lo reafirma Arnaiz (2012), al mencionar que los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de la reflexión conjunta acerca de las diversas estrategias que han sido y serán implementadas dentro del aula, aludiendo a que la tarea conjunta entre profesionales debe comenzar dentro del aula y acabar en un proceso de reflexión y análisis de la práctica, para luego planificar acciones que permitan fortalecer estas últimas. Para los participantes del estudio, estas estrategias no sólo responden a los recursos materiales y tecnológicos, sino que también se requiere del trabajo coordinado entre los profesores y educadores diferenciales que se desempeñan dentro de un curso.

Finalmente, se identificó como concepción, que los participantes sostienen que los directivos de una escuela inclusiva, deben procurar que los recursos económicos sean destinados para el apoyo de los estudiantes y sus familias, como también, las alianzas de trabajo con redes comunitarias, deben proporcionar el mayor beneficio a éstos, favoreciendo así, instancias de comunicación con los distintos departamentos de la municipalidad, ya que esta alianza les había permitido acceder al apoyo médico y social que requerían los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

La revisión de las concepciones identificadas en la comunidad permite concluir que los participantes tienen una concepción amplia sobre inclusión, la cual no sólo comprende la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales en un establecimiento, sino que éstos la vinculan a la incorporación y atención de todos los estudiantes que decidan matricularse dentro de la escuela.

Los sujetos, poseen concepciones que vinculan la inclusión como un elemento que favorece el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, asociándolo con conceptos como “educar para la vida”, lo cual interfiere en el desarrollo de los mismos, dentro y fuera del establecimiento. Finalmente, es posible señalar que los sujetos en general, asocian la inclusión con los conceptos de bienestar para los estudiantes y sus familias, generando acciones que, en su conjunto, buscan por un lado asegurar la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo y, por otro, facilitar la participación de las familias en el establecimiento, así como también, apoyar a éstas cuando sea necesario.

Respecto de la relación entre Concepciones y Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), éste es el instrumento oficial que posee el Ministerio de Educación (MINEDUC), en el cual, los establecimientos tienen la oportunidad de caracterizar

sus propuestas educativas, dotándolo de personalidad y una línea definida de trabajo, las cuales se establecen en la visión (propuesta hacia donde se dirige el establecimiento) y la misión (acciones que se realizarán para cumplir con la visión). A partir de ello, es posible mencionar que el establecimiento investigado posee una visión y misión orientada hacia la inclusión y atención a la diversidad, valorando en éste, el desarrollo integral de sus estudiantes, a través de, potenciar habilidades artísticas, deportivas y cognitivas en éstos. Sin embargo, las concepciones identificadas en la comunidad, logran por una parte abarcar los elementos del P.E.I., pero sumarle a ello, acciones concretas que deberá realizar el establecimiento para atender a la diversidad. Esta concepción estaría de acuerdo con Wilson (1999), quien propone una concepción inclusiva sobre el desarrollo de los estudiantes dentro de la escuela. Uzcátegui, Cabrera de los Santos y Lami (2012), resaltan la participación de los padres en el proceso educativo de éstos, elementos que se encuentran incluidos dentro de las concepciones de la comunidad educativa hacia la inclusión, pero que vinculan con prácticas inclusivas observadas en la presente investigación y también propuestas por los sujetos como acciones necesarias de realizar para atender a la diversidad. Asimismo, los sellos y enfoque educativo que se plantean en el P.E.I. se encuentran relacionados con el desarrollo en los estudiantes de habilidades artísticas y deportivas, respondiendo de ésta manera a la diversidad dentro de la escuela. Sin embargo, al ser vinculados con las concepciones identificadas en la comunidad sobre inclusión, los sujetos establecen una relación por medio del desarrollo de habilidades sociales, de convivencia, respeto a la diversidad, trabajo en equipo, entre otros, lo cual da cuenta de una dualidad entre los sellos declarados en el P.E.I. y las concepciones de los participantes. Se concluye de manera general, que las concepciones identificadas en la comunidad logran integrar mayores conceptos y asociar éstos a acciones concretas para atender a la diversidad en el establecimiento, en cambio, dentro del P.E.I. solo se hace alusión a la diversidad por medio de la valoración cultural, respeto a las N.E.E. y desarrollo de habilidades artísticas y deportivas en los estudiantes.

Con respecto a la relación entre concepciones y prácticas inclusivas dentro del aula, la comunidad educativa asume como concepción que la inclusión consiste en mantener un trato igualitario con todos los estudiantes, lo cual se relaciona con las prácticas educativas observadas, ya que los estudiantes compartían un espacio común, pero también un curriculum común para todos. Asimismo, para responder a la diversidad, se identificó como concepción en los participantes, la necesidad de implementar diversas estrategias dentro y fuera del aula, lo cual se visualizó

dentro de las prácticas educativas, por medio, de la formación de pequeños equipos de trabajo entre los estudiantes (Coll, 1988) facilitándose así, la construcción de un aprendizaje útil y de alta funcionalidad para los estudiantes. Sumado a esto, los docentes monitoreaban el desarrollo de las actividades propuestas y utilizaba estrategias para mediar a éstos durante el desarrollo de la clase. Se identificó, además, la concepción, por parte de los estudiantes, de que la inclusión favorece la sana convivencia entre los estudiantes, lo cual pudo ser observado dentro del aula, en donde los estudiantes se encontraban dispuestos a desarrollar diversas acciones en favor de sus compañeros que presentan dificultades de aprendizaje, tales como: ser monitores dentro de un equipo o facilitar sus materiales, lo cual concuerda con las palabras de Fernández (2006) *“Se impone otra nueva educación, que responda a otra concepción del ser humano, una educación que restaure los valores éticos esenciales, donde prime la adquisición de hábitos de convivencia, de solidaridad, de justicia y de respeto para nuestros semejantes”* (p.142), valores que promueve la educación inclusiva, pues la responsabilidad de convivir en base a ellos es de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad.

Se concluye de manera general, que las concepciones identificadas en la comunidad educativa son visualizadas dentro de la práctica en el aula, promovándose, sobre todo, el desarrollo de aulas con mayor respeto a la diversidad, por medio de la implementación de equipos de trabajo entre los estudiantes, que favorezcan un aprendizaje cooperativo. Del mismo modo, los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, participan en igualdad de condiciones dentro del aula y comparten actividades y objetivos comunes con el resto de sus compañeros de curso.

En cuanto a la propuesta de mejora para el establecimiento, estuvo referida a tres ámbitos: en primer lugar, la promoción del trabajo colaborativo entre profesionales, ya que, dentro de las concepciones de los participantes, se identificaron algunas que dan cuenta de las características y beneficios del trabajo colaborativo; en segundo lugar, el abordaje del trabajo colaborativo entre estudiantes dentro de la sala de clases, ya que se identificaron en los sujetos prácticas dentro del aula como también concepciones relacionadas con esta temática; en tercer lugar, la promoción de acciones de reflexión tiene relación con el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), en las cuales, se pretende sumar a la comunidad hacia los sellos educativos presentes en éste, ya que, dentro de los hallazgos de la investigación, estos sellos no responden de manera coherente a la concepciones de los sujetos sobre inclusión educativa.

Dentro del primer tema abordado en la propuesta de mejora y que tiene relación con el trabajo colaborativo entre profesionales, se recomienda implementar instancias de trabajo colaborativo dentro del establecimiento, las cuales requieren del compromiso de todos los profesionales a cargo de un curso, por lo que el equipo directivo de la escuela, tendrá en una primera instancia, la tarea de reflexionar y promover la estrategia dentro del equipo, proporcionando los espacios necesarios para poder establecer reuniones entre los docentes y evaluar la factibilidad de implementar ésta dentro de la escuela.

La comunidad educativa valora positivamente el trabajo colaborativo entre dos profesionales, como el docente de una asignatura y el educador diferencial. Sin embargo, para poder implementar un trabajo colaborativo que responde a la diversidad, se requiere de la participación de todos los profesionales de un curso y no sólo de la coordinación entre dos docentes.

La comunidad educativa posee la concepción de que las actividades de participación de las familias, se promueven por medio de la realización de talleres, por lo cual, el trabajo colaborativo se podría extender no sólo a la coordinación entre profesionales, sino, que responder a la concepción, por medio de la participación de apoderados dentro de las acciones que se planifican para el aula.

La comunidad educativa posee la concepción de promover instancias de coordinación con redes comunitarias en beneficio de la familia y los estudiantes, por lo cual, establecer momentos de intercambio de experiencias entre la escuela y otros establecimientos de la comuna, fortalecerá el trabajo en equipo y permitirá identificar fortalezas y debilidades del establecimiento, además de promover la experiencia de inclusión dentro de otros centros educativos cercanos.

Dentro del segundo tema abordado en la propuesta de mejora, relacionado con el trabajo colaborativo entre estudiantes, se recomienda que las prácticas inclusivas de los docentes en el aula, se relacionen con la posibilidad que éstos proporcionan a los estudiantes de agruparse en parejas o grupos pequeños, además de desempeñar diversos roles dentro de éste. Sin embargo, para promover un aprendizaje equitativo entre los estudiantes, los docentes deberán intencionar la distribución de los estudiantes dentro del grupo, asegurándose de que los estudiantes más aventajados y aquellos que presentan dificultades académicas, se distribuyan en todos los grupos disponibles, promoviendo así la interacción entre todos y favoreciendo el

aprendizaje colaborativo y además el desarrollo de diversas habilidades sociales como la tolerancia y el respeto, entre otras.

El monitoreo del aprendizaje de los estudiantes, se constituye como una característica del trabajo colaborativo, en función del rol que cumplen los docentes dentro del aula; así también, esta característica fue identificada en los participantes del estudio como una práctica inclusiva, por lo cual continuar desarrollándola dentro de las salas de clases, favorecerá que los estudiantes construyan sus propios aprendizajes, por medio de la interacción dentro de sus grupos de trabajo.

Finalmente, el tercer tema abordado en la propuesta de mejora, tiene relación con algunos elementos del P.E.I., específicamente los sellos institucionales y la dicotomía identificada entre éstos y las concepciones de inclusión de la comunidad educativa. A partir ello, se recomienda que el P.E.I. sea el documento orientador del actuar de un establecimiento, por lo que, la coherencia entre éste y las concepciones de la comunidad sobre inclusión, es un tema relevante de abordar por medio de acciones que favorezcan la reflexión conjunta, sobre cómo estos sellos darán respuesta a las concepciones de los sujetos sobre inclusión. La comunidad educativa posee la concepción de que las modificaciones que se realizan al P.E.I. requieren de la participación de todos los integrantes, por lo que, al existir una dicotomía entre las concepciones de inclusión y los sellos educativos, se hace necesario promover instancias de reflexión frente a esta temática, con el fin de sumar a la comunidad frente a las metas que se proponen como establecimiento.

Luego de haber concluido la presente investigación, es posible plantear interrogantes tales como: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes del establecimiento frente a la inclusión? ¿Qué relación tienen esas concepciones con los resultados de la presente investigación? ¿Cuáles son los resultados obtenidos por la comunidad educativa luego de haber implementado la propuesta de mejora con la que concluye la presente investigación? Estas preguntas podrían dar origen a nuevos procesos investigativos que permitan continuar enriqueciendo la práctica inclusiva dentro de la escuela.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (1993). *Las necesidades educativas especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO.

- Alcalay, L, Milicic, M y Torreti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: Un programa audiovisual para padres. *Revista PSYKHE*, 14, (2), 149-161. Recuperado el 20 de octubre 2015 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-22282005000200012&script=sci_arttext
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Revista Siglo Cero*, 27, (2), 25-34. Recuperado el 20 de octubre 2015 de: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: como favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30, (1), 25-44. Recuperado el 20 de octubre 2015 de: <http://revistas.um.es/educatio/article/download/149121/132111>
- Barrio, J. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para Todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1) 13-31. Recuperado el 15 de noviembre 2016 de: <http://search.proquest.com/openview/2321cc54432294c9a04490da8975ffdc/1?pq-origsite=gscholar>
- Borsani, M. (2010). *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizajesignificativo. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. Recuperado el 15 de marzo 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48298.pdf>
- Echeita, S. G. y Duk, H. C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica iberoamericana sobre calidad y cambio en educación REICE*, 6 (2), 1-8. Recuperado el 24 de abril 2016 de <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=inclusion+educativa+gerardo+echeita&btnG=&lr=>
- Fernández, J. (2006). ¿Educación Inclusiva en nuestros Centro Educativos?, Sí, pero ¿cómo? *Revista Contextos Educativos*, 8 (9), 135-145. Recuperado el 02 de diciembre 2015 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2091394.pdf>
- Fernández, J, y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Revista Perfiles Educativos*, XXXV (142), 27-41. Recuperado el 20 de mayo

- 2016 de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/25618/Liderazgo_directivo_e_inclusion_educativa-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fundación Chile. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas transitorias (NEET)*. Recuperado el 30 de septiembre del 2016 de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica REICE*, 6 (2), 82-99. Recuperado el 16 de marzo 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2556512.pdf>
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: IDER.
- Latorre, A. (2003). Investigación acción. Barcelona: Graó. López, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones?. *Revista Brasileña de Educación Especial*, 14 (1), 3-20. Recuperado el 30 de septiembre 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a02v14n1.pdf>
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y desarrollos. *Revista electrónica Ciencias Sociales*. VIII, (13), 277-299. Recuperado el 23 de marzo 2016 de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtualData/publicaciones/inv_sociales/N13_2004/a15.pdf
- MIDEPLAN (1994). *Ley de integración social para personas con discapacidad*, N° 19.284. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2009). Decreto N° 170 de Educación. Santiago: Gobierno de Chile
- MINEDUC (1990a). *Reforma educacional de Chile*. Santiago: Gobierno de Chile
- MINEDUC (1990b). *Decreto N° 87 de Educación*. Santiago: Gobierno de Chile
- MINEDUC (1990c). *Decreto N°577 de Educación*. Santiago: Gobierno de Chile

- MINEDUC (1990d). *Decreto N° 815 de Educación*. Santiago: Gobierno de Chile
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica REICE*, 6 (2) ,27-44. Recuperado el 02 de julio 2015 de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661085/REICE_6_2_4.pdf?sequence=1
- Quijano, G. (2008). La inclusión: Un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista de Educación*, 32 (1), 139-155. Recuperado el 10 de enero 2016 de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/528/561>
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. *Revista Psicología: Tópicos de actualidad*, 47-84. Recuperado el 10 de enero 2016 de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Colombia: ARFO.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,16(1), 104-122. Recuperado el 02 de julio 2015 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf>
- UNESCO (2009). *Buenas prácticas para una educación de calidad*. París: UNESCO
- UNESCO(1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO
- UNICEF (1989). *Convenio sobre los derechos del niño*. Recuperado el 22 de abril 2015 de: http://www2.ohchr.org/English/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC.C.OPAC.USA.Q.1.Add.1.Rev.1_sp.doc
- Urrutia, J. (2001). Fundamentos teóricos para la construcción de estándares de calidad en la educación. *Revista Temas Pedagógicos*,6. 24-40. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Recuperado el 20 diciembre 2015 de: http://www.umce.cl/revistas/temaspedagogicos/temas_pedagogicos_revistas.html

Uzcátegui, A., Cabrera de los Santos, B., y Lami, P. (2012). La educación inclusiva: Una vía para la integración. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8 (1), 139-150. Recuperado el 30 de septiembre 2016 de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/116/157>

Valles, J. (1999). *Técnicas cualitativas e investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis

Wilson, J. (1999). Some conceptual difficulties about inclusion. *Revis Educational Researcher*, 14, (3). Retrieved May 20, 2015 from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9604.00114/epdf>

Artículo Recibido: 06 de septiembre de 2016

Artículo Aceptado: 08 de noviembre de 2016