UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE VIÑA DEL MAR

TESINA PARA OPTAR AL GRADO DE SEGUNDA TITULACIÓN EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL – MENCIÓN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE ORAL (T.E.L.)

AUTORES/AS: GERARD ARANCIBIA QUIRÓZ, ISABEL CANCINO RIFFO, EDUARDO RUIZ ESPINOSA, JANIRA SILVA JULIO
PROFESOR/A GUÍA: FELIPE ROJAS SOTO

SANTIAGO, DICIEMBRE 2018

AUTORIZACIÓN: 2018, Arancibia, G.; Cancino, I.; Ruiz, E. y Silva, J.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.

AGRADECIMIENTOS

A todas y todos aquellos que nos han acompañado, a lo largo de estos dos años, en este periplo de enriquecimiento formativo, de desarrollo profesional y crecimiento personal. Un recorrido no solo cubierto a base de trayectos efectuados cada sábado, con variopintas anécdotas y situaciones de nuestra vida cotidiana, que discurre por los establecimientos de los que nos sentimos parte.

Nuestra familia, nuestras amigas y amigos, nuestras compañeras y compañeros, han sido testigos de sacrificios realizados durante este último tiempo, pues el objetivo lo ameritaba. Con preocupación, mas también con sosiego, en una actitud contenedora, han escuchado nuestras dificultades, propias de compaginar roles profesionales y estudiantiles (entre otros), en un esfuerzo loable por comprender nuestras circunstancias, y nuestro afán por continuar siendo lo que somos: profesionales de la educación, al servicio de esta y de las comunidades de las que formamos parte.

Con este trabajo culmina un período de nuestra vida en el que, más allá de lo que hemos podido aprender, cuantificable a través de evaluaciones rendidas, prevalece el sendero que aún nos queda por recorrer, en este apasionante mundo de la educación, una educación que mira a la diversidad, de la que no siente lástima y de la que se impulsa para dar respuestas pertinentes a todas y todos los estudiantes que lo requieran, desde el respeto y la aceptación de las diferencias, como axioma sobre el que se sustenta la vida.

Para concluir, se hace necesario mencionar a nuestro profesor guía, Felipe Rojas, quien ha soportado nuestra tensión, ansiedad y anhelos de concluir esta etapa en un período álgido en el espacio educativo, entregando herramientas útiles para esta aproximación investigadora que aquí presentamos. Y, por supuesto, a nosotros, porque nos hemos demostrado, una vez más, que somos capaces de afrontar retos colectivos con el apoyo mutuo.

ÍNDICE

Resumen – abstract. 9

1. Introducción. 11
2. Planteamiento del problema. 15
   - 2.1. Contextualización: reconocimiento de parte de la realidad y la problemática que se visualiza. 15
   - 2.2. Preguntas de investigación. 16
   - 2.3. Objetivos de investigación. 16
   - 2.4. Justificación. 17
3. Marco referencial. 19
   - 3.1. La inclusión educativa. 19
     - 3.1.1. Marco normativo de la Educación Inclusiva en Chile. 19
     - 3.1.2. En busca del constructo de Educación Inclusiva. 22
   - 3.2. El trayecto desde la educación tradicional hacia la educación inclusiva. 23
     - 3.2.1. Concepto de educación - ¿De qué hablamos, cuando hablamos de educación? 23
     - 3.2.2. Trayectoria desde la Educación Tradicional hasta la Educación Inclusiva. 25
   - 3.3. Claves para desarrollar una comunidad educativa inclusiva. 27
     - 3.3.1. La familia y su implicación en los procesos educativos inclusivos. 27
     - 3.3.2. El rol del profesorado y del estudiantado en las prácticas inclusivas. 35
     - 3.3.3. La comunidad educativa y su gestión en el desarrollo de las prácticas inclusivas. 37
   - 3.4. Fundamentos de la inclusión para el desarrollo de una sociedad más tolerante. 39
     - 3.4.1. Comunidades inclusivas transformadoras. 39
     - 3.4.2. Inclusión como avance a una sociedad más tolerante. 41
4. Marco metodológico. 42
   - 4.1. Paradigma y enfoque. 42
   - 4.2. Niveles de investigación. 42
   - 4.3. Diseño de investigación. 43
   - 4.4. Contexto y escenarios de sujetos de estudio. 44
   - 4.5. Sujetos de estudio. 45
   - 4.6. Técnicas e instrumentos de recogida de la información. 46
   - 4.7. Tipo de análisis. 50
   - 4.8. Triangulación de la información. 52
   - 4.9. Etapas de la investigación. 53
   - 4.10. Aspectos éticos y criterios de rigurosidad de la investigación. 55

4.11. Categorías de análisis. 56
5. Resultados esperados. 61
5.1. Proyecciones por preguntas. 62
5.2. Propuestas 63
6. Referencias bibliográficas 64
7. Anexos 72
Anexo 1. Adaptación del Cuestionario nº 2 del Index de Inclusión. 72
Anexo 2. Formalización del propósito de colaboración con proceso de validación del cuestionario adaptado por parte de la institución de educación superior privada. 75
Anexo 3. Carta formal dirigida a familias – consentimiento informado en participación de aplicación de cuestionario adaptado. 76
Anexo 4. Carta formal dirigida a las familias – participación en grupos focales 77
Anexo 5. Batería de preguntas a realizar en los grupos focales 78

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Modelo de Ryan y Adams (2005). 33
Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis. 57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Ryan y Adams (2005). 32
Figura 2. Etapas en la adaptación del cuestionario nº 2 del de Inclusión. 47
Figura 3. Fases en el desarrollo de los grupos focales. 49
Figura 4. Pasos en el análisis de información obtenida a través de los grupos focales. 51
Figura 5. Modelo de triangulación como validación. 52
Figura 6. Etapas en la aplicación del cuestionario adaptado. 54
Figura 7. Etapas en el desarrollo de la investigación. 55

LISTADO DE SIGLAS

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura.

MINDEDUC: Ministerio de Educación.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

PEI: Proyecto Educativo Institucional.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

GPT: Grupo Profesional de Trabajo.

Resumen.

Desde finales del siglo XX, la inclusión educativa ha sido un tópico que se ha posicionado en las agendas de todas las instituciones educativas a todos los niveles, ganando relieve progresivamente, en un esfuerzo por dar respuesta a la diversidad de las personas que confluyen en las escuelas, en términos de características personales, familiares y sociales. Sin embargo, la inclusión no solo apela a las y los estudiantes como beneficiarios de las acciones que puedan desprenderse, sino también a sus familias, pues constituyen un estamento fundamental dentro de las comunidades educativas, sobre todo las de aquellas cuyas hijas e hijos se inmergen por vez primera en las escuelas. Es por ello que el propósito de la presente investigación es el de aproximarse a la participación de las familias de las y los estudiantes de Primer Año de Educación Básica en los procesos inclusivos de un colegio de la ciudad de Viña del Mar (V Región, de Valparaíso). A través de un enfoque metodológico mixto, se recopilan datos a través de una doble vía: la adaptación y validación del Cuestionario nº 2 del Index de Inclusión, junto con el desarrollo de grupos focales. Ambas herramientas se articulan en las tres grandes dimensiones del Index (crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas). El tratamiento y análisis de la información será plausible desde procedimientos de triangulación que validen los resultados obtenidos por distintos métodos. Se conjeturan posibles resultados, entregando a su vez proyecciones y propuestas a futuro, en este arduo camino de la inclusión educativa, con implicaciones para el conjunto de las comunidades educativas en general, y en última instancia, para las familias del país.

Palabras clave: Inclusión educativa, participación, familia, Index.

Abstract

Since the end of the 20th century, educative inclusion has been a topic placed on all educational institutions schedules, at all levels, reaching prominence progressively, in an effort to satisfy the people diversity who come to come together at schools, in terms of personal, family and social traits. However, inclusion not only appeals to students as beneficiaries of actions that may arise, but also to their families, since they constitute an important element within educational communities, especially those whose children are immersed for the first time in schools. That is why the purpose of this research is to approach First Year of Basic Education students' family participation in inclusive processes of a school located in Viña del Mar (V Región, de Valparaiso). Through a mixed methodological approach, data are collected through a double procedure: the adaptation and validation of the Questionnaire No. 2 of the Index for Inclusion, together with the development of a focus group. Both tools are articulated in the three major dimensions of the Index (creating inclusive cultures, developing inclusive policies and developing inclusive practices). Information treatment and analyses will be plausible from triangulation procedures that validate the results obtained by different methods. Possible results are

conjectured, delivering projections and proposals for the future, in the arduous path of educational inclusion for the whole of educational communities in general, and as a last resort, for the country families.

Key words: educative inclusion, participation, families, Index.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión es un proceso, una búsqueda constante para responder más y mejor a la diversidad, orientado a eliminar las barreras para el aprendizaje y participación de las y los estudiantes, lo que a su vez genera por añadidura la facilitación de dichos procesos de aprendizaje a los estudiantes, lo que conduce hacia una educación inclusiva en la que todos participan activamente, transformando la escuela en base a los principios de normalización e igualdad de oportunidades, y donde el respeto a la diversidad está presente como valor y principio de la acción. Familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común, pues son dos caras de la misma moneda (Hernández y López, 2006). La responsabilidad no es solo de las instituciones educativas formales, también es primordial la participación de la familia en la formación académica y valórica de las y los estudiantes. Desde este punto de vista, se genera la necesidad de conocer cómo las familias se involucran en la formación y cómo conciben y participan de los procesos inclusivos de las niñas y niños del Primer Año de Educación Básica del Colegio Manantial, situado en la comuna de Viña del Mar (V Región, de Valparaíso). Complementando el interés por conocer y ahondar en el involucramiento de las familias es que se añaden más interrogantes; cómo explorar el conocimiento que poseen, qué medios permiten explorar la participación, y de qué forma es posible hacer un tratamiento a la información recopilada a lo largo del proceso de investigación. El propósito de la investigación que se presentará a continuación es caracterizar la participación de las familias de las y los estudiantes en los procesos inclusivos del establecimiento referido en líneas previas. Para conocer las respuestas a las interrogantes es que se añaden tareas al grupo investigador para facilitar dicho proceso, como son la adaptación y posterior aplicación del Cuestionario n°2 del Index de Inclusión, junto con el desarrollo de grupos focales con ciertas familias, pudiendo así hacer un tratamiento de la información obtenida para emprender interpretación de los resultados obtenidos a través de procesos de análisis bajo procedimientos de triangulación.

En el estudio realizado por Organización de las naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en el año 2005, denominado “Temario abierto sobre Educación Inclusiva”, acerca de la participación de las familias en los procesos educativos, indica que este índice ha aumentado; no obstante, la evidencia devela que es insuficiente el nivel de colaboración, manifestando un déficit en la colaboración y el avance en las comunidades de aprendizaje de corte inclusivo. Situación que es conocida y que está permanentemente siendo revisada según lo indica el Ministerio de Educación (MINEDUC). Es por ello que se ha desplegado un compendio de distintas leyes y decretos que intentan dar respuesta a la no discriminación, que propone la Declaración Universal de los Derechos Humanos, lo que se concibe en el derecho a ser respetados y aceptados por la sociedad, para evitar que se resten oportunidades de desarrollo. Así es como desde distintas instancias gubernamentales se han desarrollado respuestas que permitan asegurar que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades para recibir una educación de calidad. Planteamientos que han sido ejecutados

(no sin ciertas limitaciones) a lo largo de los años, con su correlato en el cambio y transformación de la sociedad, con el fin de realizar cambios en todas y todos los ciudadanos que la componen.

Se ha sugerido que la inclusión educativa es un proceso que de manera continua se va desarrollando y que por lo tanto nunca debería terminar, por su carácter cíclico. De esta manera, es que a los establecimientos educativos se les solicita actualizar sus Manuales de Convivencia, para que estén acorde a la naturaleza y contexto de quienes constituyen las comunidades educativas, considerando a todos los miembros participantes. Desde esa visión es que se ha desarrollado un cambio en lo que se llama Educación Tradicional a la que se contrapone como Educación Inclusiva, ambas con el objetivo de formar personas, pero con distintas consideraciones. Desde la presente investigación se evidencian algunas de las acciones de ambos modelos que se han desarrollado y que, tanto unas como otras, se encuentran presentes en las realidades de las aulas nacionales. Un claro ejemplo es la consideración de las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) que en ambos modelos están consideradas, pero con distintos paradigmas y estrategias a desarrollar. El cambio que realizó la Educación Tradicional fue el de incluir las N.E.E. en las comunidades educativas, respuesta limitada que trata de superar el modelo inclusivo, pues propende atenderlas, otorgarles las oportunidades de desarrollo y respeto por los estilos y ritmos de aprendizaje de quienes las presenten, que a su vez considera el conjunto de diferencias dentro de un mismo contexto, donde todas y todos tienen que aprender.

Lo que la inclusión educativa propone a la sociedad es entregar y garantizar derecho a recibir una educación en un ambiente que asegure la colaboración, respeto a las diferencias, potenciación de talentos y eliminación de barreras para el aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes que componen la comunidad, es por ello, que el rol docente ante dicha postura está en presentarse a sus estudiantes como un facilitador más que como instructor, para alcanzar que el nivel en su diversidad se pueda educar en conjunto, tomando en cuenta que no todos tienen el mismo punto de partida, estilos. Ritmos, habilidades y competencias, siendo un trabajo y aporte de todos (UNESCO, 2004). A su vez, esta visión revertiría sobre la sociedad, ejerciendo un impacto positivo al disminuir las etiquetas que recaen sobre las personas con estas condiciones, que escapan de lo que se considera como "normal", o lo que se ha homogeneizado a lo largo de la historia.

El enfoque inclusivo pone el acento en la heterogeneidad, lo que significa que no se busca cambiar al individuo bajo los parámetros de normalidad que la sociedad adoptó y de los que se apropió, sino que a que el contexto se modifique y así desarrollar estrategias que logren responder a la diversidad que la compone. Desde esta mirada, y como anteriormente se menciona, es que la familia, como institución primaria, cumple un rol fundamental y de gran relevancia, puesto que es considerada como el principal agente educativo, siendo responsable no solo de efectuar funciones de acompañamiento en el proceso formativo académico, sino que también el que concierne al establecimiento de las bases y el desarrollo

de la estructura de personalidad y sistema valórico de toda persona, ya que en la sociedad deberán compartir y/o convivir con distintas personas que tiene dentro de una misma cultura, diversas costumbres y comportamientos que pueden ser similares o diferentes.

En la actualidad, las comunidades escolares han generado diversas instancias para comprometer a las familias en los procesos formativos académicos de las y los estudiantes, tales como los que sugiere el MINEDUC, en la participación activa de las revisiones y actualizaciones de Manuales de Convivencia, políticas internas de cada establecimiento y fundamentalmente en los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.), considerado este último como la columna vertebral de cada comunidad escolar, siendo de vital importancia la visión y misión contempladas en él, junto con la participación y colaboración de las familias para desarrollar ,en conjunto, con todos los agentes que conforman la comunidad en un trabajo educativo formativo integral.

En esta investigación se entregan datos de la naturaleza del contexto real en donde está inserta la comunidad educativa del Colegio Manantial, describiendo a los actores que la componen, en específico a las familias del Primer Año de la Educación Básica. Dentro del aula es donde más evidentes son las acciones inclusivas, ya que están presentes durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, sin dejar de considerar las acciones que se generan a nivel de comunidad. Sin embargo, en el aula están los profesores, agentes responsables de dirigir al estudiantado a la apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades y adquisición de actitudes para que estos últimos aprendan, entiendan, desarrollen, apliquen y transfieran. Los profesores son quienes accionan las estrategias inclusivas para quienes se están desarrollando, logren responder a las necesidades que no solo en el contexto de aula, sino también fuera de ella, se presentan, La UNESCO (2005) define el término de inclusión educativa, como "el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación". Lo anterior implica cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los estudiantes, en donde como mediador se encuentra el o la docente, como agente clave para el desarrollo integral de las y los estudiantes tanto en su formación académica, como en la valórica. Implica, en suma, que para lograr que las acciones sean implementadas, debe haber un compromiso por la participación y valoración a la diversidad de parte del profesorado, entregando igualdad de oportunidades, tanto a estudiantes con dificultades como también a los que tienen más ventajas u otros talentos.

La escuela no sólo es un espacio físico donde se transmiten conocimientos recibidos de la herencia cultural, sino que es una oportunidad de generar cambios en la sociedad, es un conjunto de estrategias e interacciones que día a día entrega a quienes conviven en ella. El proceso inclusivo en la escuela busca cambiar las prácticas y maneras de responder a las necesidades que en ella surgen, es un lugar en donde se puede adquirir no sólo contenidos

teóricos, sino que formar agentes de cambio que intervengan de manera positiva en la sociedad, considerando a todos y no sólo a algunos de ellos. En definitiva, la educación busca contribuir a la formación de personas y prepararlos para las distintas situaciones y escenarios a los cuales se verán enfrentados en un futuro. Actualmente, es evidente la necesidad de implementar acciones inclusivas de forma más activa en las distintas unidades educativas, para lograr formar integralmente a las y los estudiantes.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

2.1. Contextualización: reconocimiento de parte de la realidad y la problemática que se visualiza.

La inclusión educativa se ha posicionado en un lugar protagónico de discusión en los últimos gobiernos de turno, siendo ampliamente debatida y legislada, en correspondencia con la ruta trazada por organizaciones internacionales, en materia de derechos, a la que Chile se ha suscrito desde el retorno a la democracia, reconociendo así "la promoción de la igualdad de derechos para las personas en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales" (Vásquez-Orjuela, 2015, p. 48), habiendo adoptado una postura proclive en el avance hacia una mayor inclusión educativa (Vásquez-Orjuela, 2015).

El camino hacia la inclusión, no opera en el vacío, puesto que incorpora la movilización de voluntades y acercamientos entre los mismos actores educativos de una comunidad, quienes a su vez se regulan a través de normas establecidas y delimitadas en el Manual de Convivencia de cada establecimiento educativo, favoreciendo las relaciones interpersonales que permitan construir culturas inclusivas, como lo definen Booth y Ainscow (2000) "se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro" (p. 17).

A su vez, se advierte que para propiciar una cultura inclusiva en la comunidad escolar, es necesario comprender que es un desafío el cual implica enfrentar etapas de reflexión, debate y búsqueda de sistematización de normas y medidas organizacionales: "La inclusión es un proceso, es una búsqueda constante para responder más y mejor a la diversidad en términos dinámicos, propios de un camino tortuoso y nada fácil" (Escribano y Martinez, 2013, p.22). En consecuencia, se asimila la inclusión como un proceso que se debe sostener en el tiempo, para generar oportunidades. De hecho: "En el Índice, la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado" (Booth y Ainscow, 2000, p.10).

En los antecedentes, se destaca la importancia de la participación familiar y las comunidades, como aliados para apoyar la educación, la relación entre las familias, las comunidades y los profesionales puede actuar como un apoyo potente al desarrollo de prácticas más inclusivas, cuando se basa en el respeto mutuo y en la voluntad de trabajar en colaboración (Fernandez, 2012, p. 166).

Otro antecedente a considerar, refiere a un estudio perteneciente a la UNESCO (2005), denominado "Temario abierto sobre Educación Inclusiva", en el que se aborda en una de sus temáticas, la necesidad de incorporar a las familias en el proceso educativo inclusivo: "El objetivo de la educación inclusiva no es solamente que se eduque a los alumnos en escuelas ordinarias, sino también que se los mantenga en el seno de sus familias y comunidades". Asimismo, una investigación realizada a una muestra de 12 escuelas ubicadas en la Región Metropolitana, donde se evaluaba el mejoramiento escolar, se menciona a la participación de

la familia en la escuela como factor de indagación, señalando que existiría cierta relación entre el tipo e intensidad de relación que se pueda establecer en una escuela con los padres, tomando en cuenta el tipo de proceso que se realiza, para llegar al mejoramiento escolar vivido por la escuela, (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014:56) explicando que aquellas familias que logran sentirse parte de un proyecto educativo, manifiestan tendencia a comprometerse y responder positivamente a los requerimientos necesarios, que faciliten la educación de sus hijos. De esta forma, es posible citar un estudio realizado en el año 2018, donde se connota la participación de las familias en las comunidades educativas, considerando como un desafío y rol clave en el éxito escolar, la relación que se logre establecer entre ellas y la escuela, (Agencia de calidad de Educación 2018, p. 45). De esta manera, los estudios son categóricos en aseverar que la participación de las familias, en las comunidades escolares, incrementa las posibilidades de una educación de calidad, potenciando dinámicas de colaboración, respeto y aceptación de todos los agentes educativos.

2.2. Preguntas de investigación.

Por todo lo anterior mencionado, y en vista a la atingencia del tema en el mundo educativo presente, que ya cabalga por la senda de la constitución de comunidades inclusivas que den respuesta a la diversidad de los miembros que concurren en ella, se enmarca esta investigación, en cuyo propósito se expresa la necesidad de conocer de qué manera participan las familias de Primer Año de Educación Básica de los procesos inclusivos del Colegio Manantial. A partir de esta pregunta, se desglosan tres preguntas con las que se busca conferir precisión al planteamiento, dado que con ellas, se pretende reflejar eficientemente la intención de este estudio, y que quedan enunciadas a continuación:

- ¿Cómo explorar el conocimiento que las familias poseen acerca de la inclusión educativa y su participación en los procesos inclusivos?
- ¿A través de qué medios es posible efectuar una indagación más profunda sobre la participación de las familias en los procesos inclusivos desarrollados en el establecimiento?
- ¿De qué forma es posible tratar la información obtenida, a través de medios cualitativos, contribuye a explicar los resultados cuantitativos obtenidos sobre la participación de las familias en las acciones inclusivas en el establecimiento?

2.3. Objetivos de investigación.

Objetivo general.

Caracterizar la participación de las familias de las y los estudiantes de Primer Año de Educación Básica en los procesos inclusivos del Colegio Manantial (Viña del Mar).

Objetivos específicos.

- Adaptar el cuestionario nº 2 del Index de Inclusión, dirigido a las familias y estudiantes, sobre la exploración del conocimiento que las familias poseen acerca de la inclusión educativa y su participación en los procesos inclusivos desarrollados en la escuela.
- Aplicar un instrumento adaptado a las familias del Primer Año de Educación Básica respecto a la participación de estas en los procesos inclusivos desarrollados en el establecimiento.
- Desarrollar grupos focales con un conjunto reducido de familias del Primer Año de Educación Básica para comparar la información obtenida con el instrumento de corte cuantitativo.
- Triangular la información obtenida a través de herramientas y procedimientos cuantitativo y cualitativo para validar los resultados obtenidos sobre la participación de las familias acerca de las acciones inclusivas desde diferentes métodos, para posterior interpretación de los mismos.

2.4. Justificación.

La evidencia presentada señala que una de las principales tensiones entre familia e inclusión educativa, refiere al nivel y modo de participación que les atañe a las familias, dentro de las comunidades escolares, destacando que existen participaciones estáticas o como reales agentes de cambio, en materia de inclusión. "En países donde se han adoptado enfoques más inclusivos, las familias y las comunidades han asumido un rol central en este proceso…En otros casos, han sido las propias familias y comunidades las que han asumido el liderazgo" (UNESCO, 2004, p. 88). Existiría un aumento de la participación familiar en el proceso de educativo de sus hijos; sin embargo, la evidencia señala que aún es insuficiente el nivel de colaboración, perjudicando el avance hacia comunidades de aprendizaje que se reconstruyan a sí mismas: "En las leyes educativas se observa un incremento de la presencia de las familias, lo que comporta una mayor participación, reconociéndose este derecho, aunque se ha observado que la participación sigue siendo todavía baja" (Calvo, 2016, p. 102). Se declara e intenciona, tanto la necesidad como la relevancia de la implicación de las familias en las acciones que emanan de la escuela, desde instancias locales como de mayor nivel de reglamentación, distando estos propósitos de lo que se muestra en las realidades escolares, al observarse una frágil y desigual adherencia de las familias que solo conlleva a cuestionamientos de muy diversa índole.

Es en este contexto social, donde se suscita la relevancia y justificación de esta problematización, en la que los estamentos directivos, docentes y asistentes de la educación, llegan a considerar que están efectuando un trabajo eficiente y veraz hacia la inclusión, el que se construye día a día, lo que pareciera estar en contraposición a lo que opinan las familias con niñas y niños en el Primer Año de Educación Básica: "A pesar de las

diferencias, familia y escuela son las dos caras de la misma moneda, unos hablan del hijo y otros del alumno, pero todos hablan del mismo niño" (Hernández y López, 2006; García, Gomariz, Hernández y Parra, 2010, p. 159). De esta manera, se expone la necesidad de considerar la participación de los padres y apoderados que forman parte del nivel educativo correspondiente a primero básico, para indagar en sus opiniones en materia de inclusión, y la forma en que ésta se da a demostrar en las interacciones sociales que emanan de los distintos ámbitos del establecimiento, considerando su regulación a través del Manual de Convivencia, que debería dar respuesta a todas las acciones que puedan surgir en el diario vivir de la comunidad: "Es necesario promover intercambios de experiencias […] que permitan la implicación plena de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos para alcanzar la deseada inclusión de todo el alumnado en procesos educativos personalizados y ajustados a sus necesidades" (Balongo y Mérida, 2017, p. 235).

Por cierto, se hace evidente la necesidad de recoger las opiniones de las familias y que estas a su vez, aporten, respeten e incorporen a la construcción de comunidades de aprendizaje, en las que padres, madres y profesorado, deben preocuparse por replantear sus relaciones y lograr sustituir los conflictos, por la colaboración (Palacios, 2018). A partir de lo anterior, se puede afirmar respecto de la participación familiar, dentro de una política de transparencia de cada escuela, en la que los apoderados tienen la oportunidad de poder observar el funcionamiento desde su propia perspectiva, relacionando dicha práctica, con el compromiso que el apoderado siente hacia la escuela (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

3. MARCO REFERENCIAL

3.1. La inclusión educativa.

3.1.1. Marco normativo de la Educación Inclusiva en Chile.

Las conceptualizaciones para comprender, delimitar y normar la atención a la diversidad, se han ido cimentando y evolucionando con el paso del tiempo, denotando un constante replanteamiento de la temática, para dar cabida a las necesidades que emergen en distintos contextos y tiempos. Las referencias que se encuentran en el marco legal internacional y nacional, que sustentan la inclusión, se norma para asegurar igualdad de oportunidades, evitando la discriminación y segregación de las personas. A continuación, se presentan hallazgos, que buscan exponer las distintas definiciones y normativas que se construyen en torno a la temática de la inclusión, de forma cronológica. A saber:

- Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960).

"Considerando que, las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, constituyen una violación de derechos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos" (UNICEF, 1960); de esta forma, se busca evitar actos discriminatorios en el entorno educativo, sustentándose como una transgresión hacia los Derechos Humanos, declarados en el año 1948. En este sentido, se enfatiza en la cooperación entre las naciones, para velar por el cumplimiento de la igualdad en la posibilidad de educación, consignando aquello como un derecho que cada persona posee.

- Convención internacional sobre los derechos del niño y de la niña, se circunscribe como la primera ley que aboga por los derechos de los niños (1989).

"La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada el 20 de noviembre de 1989 por Naciones Unidas y busca promover en el mundo los derechos de los niños y niñas, cambiando definitivamente la concepción de la infancia" (UNICEF, 2014). Más tarde, esta ley fue promulgada en Chile: "Por cuanto, con fecha 26 de enero de 1990 el Gobierno de Chile suscribió la Convención sobre los Derechos del niño, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989" (Ley Chile, 1989), dicha ley se sustenta sobre cuatro pilares fundamentales, que promueven: "la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, así como su participación en decisiones que les afecten" (UNICEF, 2014). De esta forma, se estaría frente a una convención, que destaca los derechos de los niños y niñas, desprendiendo en sus pilares, el derecho a ser respetados y aceptados por la sociedad, evitando la discriminación que pueda restar oportunidades de desarrollo.

- Ley Nº 19.688, que "Modifica la Ley N°18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, en lo relativo al derecho de las estudiantes que se encuentren embarazadas o que sean madres lactantes de acceder a los establecimientos educacionales" (2000).

La promulgación de esta ley supuso el expreso anuncio de que "el embarazo y la maternidad, no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel. Estos últimos deberán, además, otorgar las facilidades académicas del caso", a fin de evitar que las estudiantes embarazadas o que sean madres, puedan ser segregadas del sistema educativo (Ley Chile. 2000).

- Ley Nº 20.370, del Ministerio de Educación, que establece la Ley General de Educación (2009).

Dicha ley "regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media" (Biblioteca del Congreso Nacional, 2009), asimismo señala que es deber del Estado, el hecho de cuidar el cumplimiento de ella: "establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio" (Biblioteca del Congreso Nacional. 2009). Favoreciendo el desarrollo nacional, en cuanto a temáticas de equidad y calidad, lo que promueve la igualdad en los planteles educativos, buscando resolver conflictos de discriminación, que puedan estar ligados principalmente a los segmentos socioeconómicos.

- Decreto Nº 170, del Ministerio de Educación, que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán benficiarios de las subvenciones para educación especial (2009).

El presente decreto tiene como fin "regular los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales" (Biblioteca del Congreso Nacional, 2009), planteando un ordenamiento en cuanto a las temáticas de los profesionales que abordan a los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, y a su vez, determinando aquellas pruebas que son validadas por el Ministerio de Educación, para llevar a cabo el diagnóstico. Al mismo tiempo, define lo anterior, como requisito para que un establecimiento educativo, pueda percibir subvención del Estado: "y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación" (Biblioteca del Congreso Nacional, 2009).

- Ley Nº 20.422, del Ministerio de Planificación, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (2010).

Su promulgación supuso una explícita declaración de intenciones con respecto a las personas que presentaran algún tipo de discapacidad, abogando por la igualdad de oportunidades, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad" (Biblioteca del Congreso Nacional, 2010).

- Ley Nº 20.529, del Ministerio de Educación, sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (2011).

Planteando que el Estado tiene el deber de "propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles. Para dar cumplimiento a dicha responsabilidad créase y regúlase un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, en adelante el "Sistema" (Biblioteca del Congreso Nacional, 2011). Dejando en antecedente que el "Sistema": "tendrá por objeto, asimismo, propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad." (Biblioteca del Congreso Nacional, 2011).

- Ley Nº 20.609, del Ministerio Secretaría General de Gobierno, que establece medidas contra la discriminación (2012).

Tal ley buscó consolidar la aceptación hacia la diversidad, tal y como se enuncia textualmente en el documento: "Esta ley tiene por objetivo fundamental instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria" (Biblioteca del Congreso Nacional, 2012).

- Ley Nº 20.845, del Ministerio de Educación, de Inclusión, que regula la adminisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (2015).

Un paso importante en el camino trazado hacia el logro de la inclusión se fraguó en la recién mencionada ley, que trataba de dar respuesta a las necesidades que se acumulaban en la sociedad civil, desembocando en decisiones históricas.

- Decreto Nº 83, del Ministerio de Educación, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica (2015).

La inclusión es puesta en relieve, consolidándose como una búsqueda permanente del aprendizaje, basado en la diversificación de éste, para abordar este movimiento desde escuelas especiales y regulares.

Al observar la evolución cronológica, es posible apreciar que la legislación se ha ido pronunciando preferentemente en base a demandas sociales, que generan cuestionamientos profundos en la ciudadanía, produciéndose construcciones empíricas y teóricas que reseñan el camino hacia el encuentro con la inclusión.

3.1.2. En busca del constructo de Educación Inclusiva.

La construcción del concepto que cimenta la inclusión, responde a necesidades sociales, formando parte de debates e investigaciones en la comunidad científica, siendo abordado desde distintos ámbitos, como el de la psicología y educación especial. Los inicios se registran hace décadas, en el año 1960, cuando UNICEF apela en una convención contra la discriminación en el área educativa. Posteriormente, en la conferencia de Jomtien 1990, de la UNESCO, la que posteriormente se refuerza por la Conferencia de Salamanca, presentando los preceptos hacia la Educación para Todos y que a su vez, deben existir oportunidades que resulten iguales para todos: "Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos" (UNESCO, 1994). El concepto de inclusión ha sido invocado desde diversos conceptos, como la no discriminación, la igualdad, las oportunidades, que apelan a esta construcción de manera implícita y señalando al ámbito escolar, como una forma de representar la sociedad: "El aula reproduce la diversidad existente en nuestra sociedad y que esta diversidad obedece a distintos factores – necesidades, ritmos y niveles de aprendizajes" (MINEDUC, 2018). Lo anterior guarda relación con una cualidad que se daría en el ambiente escolar, replicando el entorno donde viven sus estudiantes. Frente a lo lo expuesto, Rojas (2016) refiere a si la escuela es un agente de reproducción de las clases sociales o, si por el contrario, puede concebirse como un espacio que integra y auna esfuerzos en lograr la movilidad de clase de todos aquellos que concurren en ella.

En la literatura, se distinguen autores, que destacan y examinan distintos aspectos sobre el precepto de inclusión educativa, problematizando la necesidad de incluir, apreciando este concepto desde su complejidad y amplitud, considerando que el término, no se limita únicamente a personas con Necesidades Educativas Especiales.

El investigador Dyson (2001) plantea tres aspectos necesarios para abordar la inclusión, a saber: a) inclusión como ubicación, b) inclusión como educación para todos y c) inclusión como participación. Describiendo el primer aspecto, como una forma de asegurar el acceso a la educación regular, de personas con Necesidades Educativas Especiales y con discapacidad. En el segundo aspecto se discrepa del aspecto anterior, mencionando que la educación debe ser para todas las personas, respondiendo a cada una de las necesidades. En el último aspecto, se señala que la importancia está en la participación y oportunidades que el sistema escolar, le brinda a sus estudiantes. (Dyson, 2001; Rojas, 2016)

Por su parte, Echeita y Ainscow (2011), construyen su visión sobre la inclusión, considerando cuatro elementos fundamentales: a) la inclusión vista como un proceso, b) la

inclusión, considerada como la participación, presencia y éxito de todos los estudiantes, c) la inclusión, para la identificación y eliminación de barreras y d) la inclusión, que enfatiza en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

En adelante, se analiza y asume la visión de inclusión educativa, a través de la percepción entregada por dos autores, quienes se presentan como referentes destacados en el abordaje de esta temática y quienes a su vez, han inspirado el trabajo de otros investigadores. En este sentido, se entiende por el concepto de inclusión, que: "La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad" (Booth y Ainscow, 2000). Por lo tanto, se apela a la igualdad de oportunidades desde una activa participación, lo que se llevaría a cabo a través de la disminución de barreras. A su vez, se sugiere que la inclusión educativa, es un proceso continuo que nunca debería finalizar, como un acto de abrir y cerrar círculos, los que se deben dar de manera fluida en un sistema educativo, considerando la participación de todos.

Se aprecia la inclusión, desde tres dimensiones, identificándolas como "culturas inclusivas", "políticas inclusivas" y "prácticas inclusivas". Sosteniendo que las culturas inclusivas, buscan crean una comunidad que logre acoger y valorar a todos, inculcando valores inclusivos, que sean compartidos por los profesores, alumnos, consejo escolar y familias. La segunda dimensión, referida a las políticas inclusivas, plantea que la inclusión se debe asegurar desde el desarrollo de la escuela, considerando las políticas, para la mejora del aprendizaje. En la última dimensión, se consideran las prácticas inclusivas, en las que se considera pertinente, que las prácticas del centro, reflejen la cultura de la escuela, y sus políticas inclusivas escolares. Contempla las acciones que se llevan a cabo en las instituciones educativas, señalando que esas acciones deben alentar a la participación de todos, considerando el contexto de los y las estudiantes, de esta manera se orquesta y moviliza el aprendizaje, hacia el capital humano (Booth y Ainscow, 2000).

Las dimensiones mencionadas, generan un desglose que facilita a una institución educativa, la posibilidad de abordar una evaluación preliminar en torno a la temática de la inclusión educativa, considerándose una conceptualización activa y que interactúa con el entorno en la valiosa búsqueda de señales que aseguren el éxito y beneficios en esta temática.

3.2. El trayecto desde la educación tradicional hacia la educación inclusiva.

3.2.1. Concepto de educación - ¿De qué hablamos, cuando hablamos de educación?

La educación inclusiva como modelo de prácticas educativas, ha generado un gran interés no sólo en los ambientes escolares, sino que en la sociedad y sus prácticas socioculturales. En relación a lo anterior, pensar en prácticas inclusivas exige realizar constantemente un análisis de todos los procesos escolares, enseñanza y aprendizaje que ocurren dentro de las

comunidades educativas. Es por esto que la educación inclusiva no puede reducirse a leyes o decretos puntuales, pues se intenta que los centros educativos se reestructuren constantemente con el fin de garantizar el aprendizaje y la participación de todos y todas las estudiantes (Fernández, 2013).

Para poder llevar a cabo un análisis de las prácticas educativas, es necesario definir y comprender el concepto de educación, pues éste último tiene diferentes conceptualizaciones, las que dependen de la visión de ser humano y momento histórico en el que se sitúan las personas.

Para comenzar, y tal como indica De Tezanos (2004), la educación corresponde a una institución social, en la cual se construyen significados que tienen lugar en una sociedad concreta y que, además, responden a un intercambio político-cultural. Desde este punto de vista, el intercambio de significados ocurre en un contexto específico, por lo que la transmisión de saberes, creencias y prácticas sociales se vincularían con todas las aristas de la vida de las personas, en su sentido más amplio.

La autora menciona que la intencionlidad de esta institución social persigue un fin específico, el cual es, concretamente, formar personas. De esta manera, los procesos de apropiación de la cultura se dan en un tiempo y espacio determinado, el que se centraría en la educación formal. Esta última ha asumido el rol histórico de garantizar y legitimar la formación que reciben las personas a través de los procesos de escolarización y que es complementada por la educación no formal.

Pensar en educación implica inmediatamente pensar en derechos, pues según consta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ésta es un derecho fundamental e inalienable de las personas, tal y como se enuncia en su artículo 26.1., que apela a que "toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria (ONU, 1948). Por lo tanto, cada Estado que se adscriba y ratifique dicha Declaración ha de garantizar y brindar a sus ciudadanos la oportunidad de educarse, en los niveles básicos, con un carácter de obligatoriedad.

No obstante, la realidad es otra. Se trata de una idea extendida en la sociedad que la educación y los procesos pedagógicos funcionan de modo desigual. Que una comunidad educativa realice ciertas prácticas depende no sólo de la gestión que se realice en la escuela, sino que una gran responsabilidad recae en la figura del profesorado, ya que son una pieza fundamental al momento de considerar una educación de calidad que dé respuestas a las diferentes necesidades de todos los estudiantes (Escudero, 2012).

3.2.2. Trayectoria desde la Educación Tradicional hasta la Educación Inclusiva.

Para comprender la reestructuración que implica para el sistema escolar llevar a cabo prácticas orientadas a la inclusión, es necesario entender el modelo tradicional de enseñanza.

Históricamente en Chile, el sistema escolar ha estado estructurado a través de niveles de enseñanza – Prebásica, Básica, y Media – en los que se imparte una educación de carácter regular. Según plantea la Ley General de Educación (2009), esta corresponde a una enseñanza estructurada y sistemática, que se aplica secuencialmente y que asegura la trayectoria escolar a lo largo de la vida de los estudiantes.

Dentro de un modelo tradicional de enseñanza, se espera que las personas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) "se orientan a lograr comportamientos sociales controlados, cuando deberían tener como objetivo que esas personas adquiriesen cultura suficiente para conducir su propia vida" (Rubio, 2009, p. 4). Lo anterior indica que el pensamiento de los profesionales de la educación y sus comunidades visualizan a los estudiantes con N.E.E. como responsables de sus dificultades y que sus fracasos se relacionan directamente con sus capacidades para aprender.

A través de la formación de niveles de enseñanza, se tiende a una homogeneización del estudiantado, en donde aquel que es "diferente" requiera de un especialista y modelo terapéutico de intervención que pueda solucionar los problemas de la diversidad.

Como plantea Rubio (2009) en un modelo tradicional de enseñanza se fomenta la competitividad, el individualismo, modelos de enseñanza rígidos e inflexibles. Por lo tanto, dicho modelo deja en evidencia la idea de no aceptación de la diversidad, perpetuando las diferencias y dejando de lado la riqueza de la valoración y aceptación del ser humano como ser único e irrepetible.

Por su parte, la educación inclusiva implica reducir y/o eliminar toda forma de exclusión que afecte a los estudiantes en cualquier comunidad educativa, es decir, *"*se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Ainscow & Echeita, 2011, p. 29). Según lo anteriormente mencionado, se parte de la premisa de que las aulas son heterogéneas y diversas, en donde cada estudiante posee una manera de aprender diferente a la de sus pares, y que por tanto, tiene habilidades y competencias que le son específicas a su situación personal y contextual, por consiguiente, tienen el derecho de que se les brinde una educación de calidad que equipare las oportunidades de aprendizaje en función de sus propias capacidades.

Según menciona Ainscow & Echeita (2011), lo que habitualmente ocurre, es que se vincula el término "inclusión" con el de 'N.E.E', lo que ha generado que dentro de las

escuelas se organicen equipos ”especializados” de trabajo que brindan “apoyos especializados” a un grupo particular de estudiantes, quienes en la realidad, conforman un grupo segregado del estudiantado, cuando una verdadera inclusión debiera garantizar y hacer valer el derecho a educarse en un ambiente colaborativo que fomenta la resolución de problemas y toma de decisiones que disminuyen o eliminan las barreras al aprendizaje.

El foco de atención en la educación no debe estar en el estudiantado y sus capacidades personales, sino en el contexto de aprendizaje. Lo anterior indica que *“*se deben promover más y mejores oportunidades para los alumnos, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso” (Durán y Giné, 2011, p. 156).

Es por todo lo anterior que la inclusión no puede entenderse como un estado, sino como un proceso, en donde los mismos autores señalan que debe participar toda la comunidad, pues la inclusión no es una meta, sino que implica un compromiso que obliga a repensar las prácticas educativas con el fin de generar aquellas que sean más idóneas para disminuir las barreras que dificultan una educación de calidad para todos y todas.

Entonces, y en concordancia con Muntaner, Rosselló & Mayol (2016), se puede decir que un sistema de educación tradicional y uno inclusivo proponen modelos y perspectivas diferentes en cuanto a cómo conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje. El sistema tradicional, por su parte, propone principios, valores y creencias que se fundamentan desde la homogeneidad. Por lo tanto, etiqueta a los estudiantes dentro de una categoría, resaltando las diferencias; incluso distinguiendo entre alumnos “normales” y “diversos”. La práctica educativa que evidencia este modelo es la selección, la que a través de “programas especiales” fomenta la segregación y discriminación a través del recurso discursivo de que se busca el beneficio de los estudiantes que pertenecen a ese grupo.

Por otro lado, un modelo inclusivo se basa en la heterogeneidad. Desde esta lógica, no se pretende cambiar a la persona, sino que se busca modificar el contexto y desarrollar estrategias idóneas que respondan a la diversidad. Una de sus premisas es el respeto por la persona, su individualidad y dignidad.

No obstante, el mismo autor plantea que existe una tercera modalidad que se da en las escuelas, que en sus propias palabras, corresponde a una postura camuflada, la que se definiría como “una falsa postura intermedia” (Muntaner, Rosselló & Mayol, 2016). Esta nueva forma asume los principios de un modelo inclusivo pero en sus prácticas actúa a través de la discriminación, la selección y categorización del estudiantado, pues la tradición, falta de convicción, presión de antiguas ideas, entre otras, hacen que se mezclen las ideologías de base con prácticas segregadoras. Sin duda este tipo de modelos educativos híbridos dificultan la educación inclusiva propiamente tal, pues generan contradicciones pedagógicas importantes en los sistemas educativos. Es por ello que se requieren profundos cambios a nivel social, cultural y organizativos, pues se hace necesario que se consoliden

prácticas conscientes desde la lógica del derecho y el respeto que merecen todos y todas las estudiantes del país.

3.3. Claves para desarrollar una comunidad educativa inclusiva.

3.3.1. La familia y su implicación en los procesos educativos inclusivos.

La familia es, singularmente, una institución humana, simultáneamente natural y cultural. En cuanto institución, determina a las sociedades y a las personas, porque presenta unas actividades universales (procreación y crianza de los hijos) y unas acciones cambiantes (económicas, culturales, políticas, religiosas, educativas, sanitarias, protección de niños, ancianos, enfermos) (Parada, 2010). Durante muchos años, ha sido la familia la institución encargada de la formación de los más pequeños. Sobre la familia recaía la responsabilidad de satisfacer la mayoría de las necesidades infantiles. Otras destrezas eran adquiridas en contextos próximos como los talleres, las granjas o los gremios, pero siempre bajo una estrecha tutela de la familia (García Bacete, 2003). De manera paulatina, la escuela y otros agentes educativos fueron asumiendo a tarea y la responsabilidad de satisfacer las necesidades que plantea el desarrollo de los niños y las niñas y de preparar su futuro en el seno de la sociedad (Mir, Battle y Hernández, 2009). A pesar de esta "transferencia" de responsabilidades educativas de la familia a la escuela u otros.

A pesar del conjunto de transformaciones que han operado en la familia como institución, desde la génesis de esta hasta nuestros días, la familia como tal permanece, aunque su estructura ha cambiado, y siempre lo ha hecho en correspondencia a la etapa o período histórico y a los cambios operados en la sociedad, pudiendo afirmar que los cambios sociales tienen su correlato en la familia. En palabras de Parada (2010), entender la historia de la familia requiere comprender que la configuración de la misma ha estado sometida a un cambio dinámico desde sus orígenes.

Tradicionalmente, el modelo de familia occidental que se desarrolló en Europa, con la Iglesia Católica como máxima defensora y garante de su validez, fue el que también se extendió por territorios americanos bajo dominio de potencias europeas. Este esquema de familia incluye al matrimonio, pudiendo establecer una relación inversa de causa-efecto entre la una y el otro; es decir, que la constitución familiar solo es posible a través del matrimonio, concebido como una unión marital a partir de un contrato sacramental y civil que mantendrá unidos al hombre y la mujer, al esposo y a la esposa, y al padre, madre e hijos, con unas funciones asignadas por el modelo patriarcal de familia (Hipp, 2006). Este modelo explicativo de familia se encuentra en la actualidad obsoleto, por lo mencionado previamente, siendo más correcto hablar no solo de un tipo de familia, aunque continúa siendo la que impera en las sociedades occidentales, sino de diferentes tipos de familia, de una diversidad familiar, consecuencia de nuevos valores que afectan a la relación entre las personas (Cristóbal, 2014). Estas nuevas composiciones dan lugar a múltiples patrones de conducta adoptados en el seno de cada una de ellas, que no necesariamente continuarán perpetuando la tradicional asignación de roles esperada por género sustentadas en el modelo

patriarcal, y que tendrán su reflejo en aquellos sistemas con los que la familia interactúa, como por ejemplo, en la escuela.

La familia, desde una perspectiva sistémica, es de notoria relevancia. En este sentido, Soria (2010) va más allá de esta aseveración al introducirse en las dinámicas internas de este sistema, explicando que "la forma como están organizados sus miembros, el papel que juega cada uno de ellos, la forma en que se comunican, va a determinar el tipo de relaciones que se establece en dicho sistema" (p. 88). El modelo de Minuchin (1979), en alineación con el enfoque sistémico, concibe a la familia "como un sistema que tiende a mantenerse estable ante las influencias intersistémicas y extrasistémicas de un contexto" (Chinchilla, 2015, p. 2).

Más allá de estipular una denominación e interrelación entre estas influencias, competencia más de ámbitos como la terapia psicológica, nos interesa el ver cómo queda concatenada la familia a otros sistemas y cómo se influyen recíprocamente. Bonfrenbrenner, basándose en la Teoría de los Campos Psicológicos de Lewin (Bronfrenbrenner, 1977; Lewin, 1917, 1931, 1931), formula su modelo ecológico cual estructuras anidadas. En este modelo, la familia es el microsistema por excelencia, sin obviar la escuela o el entorno laboral, pudiendo definir como microsistema al patrón de actividades, roles sociales y relaciones interpersonales vivenciadas por la persona en desarrollo y frente a particularidades físicas, sociales y características simbólicas que instan, permiten o inhiben la participación de la persona en una interacción sostenida, alcanzando progresivamente estas interacciones con el entorno inmediato mayor complejidad. La familia y sus integrantes interactúan con otros microsistemas, como se mencionó recientemente, constituyéndose así los mesosistemas, en el segundo nivel del modelo de Bronfrenbrenner. Es de suma importancia rastrear e indagar en los efectos que se desprenden de las interacciones entre los microsistemas, "destacando la posibilidad de que los eventos en un medio puedan influir en el comportamiento y desarrollo en el otro" (Bronfrenbrenner, 1977, p. 516). Por ejemplo, las interacciones vivenciadas por un niño en el aula al que pertenece y se desenvuelve, pueden modular las interacciones de dicho niño con sus progenitores u otros miembros en el hogar, y viceversa, con consecuencias para el desarrollo integral del niño.

En resumen, la familia se constituye como un eslabón fundamental e irremplazable en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y jóvenes, con atribuciones que perduran en la actualidad, a pesar de las transformaciones que han operado en las sociedades occidentales en los últimos tiempos. Sus funciones no pueden concebirse aisladamente, sino que, para la comprensión de sus dinámicas internas e interacciones, requiere de un marco teórico de corte ecológico, como el presentado en líneas anteriores, que dé sentido a los intercambios que puedan establecer con otros sistemas, como la escuela, quien necesita, al mismo tiempo, de la familia. Familia y escuela, dos entidades, dos instituciones que han de discurrir por el mismo sendero, que están abocadas a un entendimiento por un fin en común, a pesar de que las lógicas de ambas (familia y escuela), como tal, "son de naturaleza distinta

[...] lo que genera permanentes tensiones en los espacios en que ambas dialogan" (Lareau, 2000; Pizarro, Santana y Vidal, 2013, p. 273).

Se dibujan trayectorias divergentes en la relación familia y escuela desde comienzos del siglo XX. Maestre (2009), atribuye este hecho a que:

> *La labor pedagógica se fue especializando y haciendo cada vez más compleja, y los maestros enseñaban materias […] y utilizaban métodos alejados de la experiencia de los padres y madres, que poco tenían que decir acerca de lo que ocurría en las aulas (Maestre, 2009, p. 6).*

Actualmente, la tendencia apunta hacia la superposición y el establecimiento de responsabilidades compartidas, debiendo redefinirse la relación bajo condiciones de colaboración (Maestre, 2009). Lo que no permite margen de discusión alguna es la influencia e impacto que la familia tiene en la formación de los niños en el entorno escolar, en general, y sobre todo de los aprendizajes en particular. Para ilustrar las dinámicas participativas de las familias en los procesos educativos de sus hijos, y de cómo con su participación pueden contribuir al rendimiento escolar, el modelo de Adams y Ryan (2005) resulta pertinente, siendo este un modelo que sitúa al niño y sus características personales en el epicentro o *nivel 0*, al ser objeto de interés explicativo, para abarcar así a toda la familia relevante, tanto en sus características como en los procesos que podrían tener implicación en el rendimiento escolar de los niños.

Huelga decir que no es el único modelo teórico afín a nuestros intereses explicativos, dado que la literatura sobre el tema contempla modelos de investigación que han tratado de proporcionar una organización en el estudio de los procesos familiares, las características individuales del niño y el rendimiento y ajuste escolar de los estudiantes (Bronfrenbrenner, 1986; Darling y Steinberg, 1994; Marjoribanks, 1996; Ryan and Adams, 1995; Ryan and Adams, 2005). Cada uno de estos modelos ilustran cómo el clima familiar o los estilos de crianza, las interacciones entre padres e hijos, las características individuales de los niños y su desarrollo, y los resultados escolares pueden ser estudiados como un conjunto de interrelaciones distintivas del desarrollo infantil en los contextos de la escuela y de la familia (Ryan y Adams, 2005).

En relación al modelo de Ryan y Adams (2005), un total de seis niveles articulan la configuración de dicho modelo, articulado en seis niveles concebidos como construcciones en las que pueden tener cabida multiplicidad de variables, se constituye todo un modelo de efectos bidireccionales donde la intensidad de la interacción es mayor entre los niveles contiguos.

- Nivel 0 – resultados del niño (child outcomes).

Bajo la mirada de los autores, el éxito escolar se focaliza principalmente en el logro académico y en las conductas sociales o el grado de ajuste del niño en los diferentes escenarios de la escuela. El éxito escolar es mensurable a través de las notas, las puntuaciones asignadas por los profesores en cuanto al logro, o por medio de pruesbas estandarizadas. De otra parte, las conductas sociales podrían determinarse a partir de una revisión de los registros escolares, para así evaluar las principales incidencias comportamentales tales como suspensiones, expulsiones o absentsismo escolar. Otras variables a incluir en este nivel podrían ser la autoestima, la confianza, la madurez o la seguridad. De hecho, con frecuencia estas mismas característsticas están explicitadas en los objetivos de los programas educativos de la primera infancia, y si también se encuentran entre los objetivos importantes de un programa educativo particular para niños en edad escolar, el modelo está abierto a su inclusión en este nivel. No obstante, y siguiendo las presunciones del modelo, para aquellos niños que asisten con regularidad a la escuela, en este nivel solo se circunscriben los resultados de dicha escolaridad; es decir, los logros académicos y sociales, mientras que constructos como la autoestima y la madurez quedan clasfiicados en el nivel 1, pues son las cualidades del niño las que favorecen (o dificultan) los aprendizajes.

- Nivel 1 – características personales del niño (child's personal characteristics).

Este nivel incluye todas las cualidades personales que están vinculadas con los resultados. Se asume que, cuando alguna condición o proceso en la familia afecta al rendimiento del niño en la escuela, los efectos de tal condición o proceso siempre serán mediados de alguna forma a través de los procesos psicológicos internos del niño. Por ejemplo, un conflicto intrafamiliar, puede revertir en un desceso en el rendimiento al ocasionar una contracción de la motivación del niño al logro, o una limitación de la energía para completar las tareas. La potencial lista de constructos o variables que se identifican en este nivel es sustancial, pudiendo incluir variados tipos de capacidades intelectuales y habilidades académicas, junto con un amplio rango de características psicosociales como la autoestima, la confianza, la seguridad, la autoeficacia o el entusiasmo, por mencionar algunas.

- Nivel 2 – interacciones paternofiliales centradas en la escuela (school-focused parent-child interactions).

Este nivel atiende un foco específico en la forma en que los padres (y, en ocasiones, los hermanos mayores) adoptan medidas en lo concerniente a los asuntos esoclares. Variables de interés en este nivel podrían ser el apoyo de los padres con las tareas, el monitoreo de las mismas, la asistencia escolar, el uso de estrategias aversivas para motivar al niño a través de medidas para garantizar la adquisición de las competencias en lectoescritura, cálculo o cultura general, o el abordaje de problemas en las relaciones de los padres con la escuela. Las variables de este nivel pueden diferenciarse de las variables sobre las interacciones generales paternofiliales (nivel 3) por la base del enfoque especial en la escuela. La

disgregación de las variables paternofiliales en dos niveles viene suscitada por el interés del modelo en la explicación de resultados escolares. Ciertamente, diferenciar entre estas variedades de interacción entre padres e hijos hace que sea más fácil ver cómo afectan a la crianza de los hijos las conductas de los padres en sus relaciones con la escuela.

- Nivel 3 – interacciones generales paternofiliales (general parent-child interactions).

En este nivel, se determinan variables generales sobre las interacciones o relaciones entre los padres y sus hijos. Tradicionalmente, estas variables están asociadas, en las investigaciones sobre parentalidad, a constuctos que responden a los estilos parentales: autoritario o permisivo, y a conductas parentales tales como la coerción, el control, el rechazo o la calidez en las realciones entre padres e hijos.

- Nivel 4 – relaciones familares generales (general familiy relations).

En este nivel, la atención se dirige hacia la naturaleza general de la familia, implicando el sentido sobre cómo las familias se constituyen y se presentan como un grupo. La cohesión, el conflicto, la sociabilidad o la desvinculación son ejemplos de variables en este nivel, agregando los constructos que definen la naturaleza de la relación matrimonial entre los padres, que perfectamente encajan en este nivel.

- Nivel 5 – características personales de los padres (personal characteristics of parents).

Al no ser estrictamente parte de las dinámicas relacionales que caracterizan al sistema familia, las características personales de los padres se establecen en este nivel. Como tales, quedan bastante alejadas de los resultados escolares de los niños, mas no por ello dejan de ser relevantes en cuanto a su impacto en el funcionamiento de la familia en general y en cómo estas variables podrían mediar en la interacción de los padres con sus hijos sobre temas escolares en particular. Introversión, expresividad, dominio y flexibildad son algunos constructos o rasgos que quedan encuadrados en este nivel, así como trastornos tales com la depresión, la ansiedad excesiva y la psicosis. Las creencias de los padres sobre la educación y las expectativas de logro de sus hijos también se encuentran en este nivel.

- Nivel 6 – variables exógenas socioculturales y biológicas (exogenous social/cultural and biological variables).

En este nivel, los constructos son de dos tipos. En primer lugar, variables como el estatus socioeconómico, el tipo de vivienda, el estado civil de los miembros, la estructura o composición famila, y la etnia, son algunos ejemplos que se aglutinan en lo social y cultural. De otra parte, en este nivel también se contemplan los "datos" biológicos, como las características herdadas. A diferencia de las variables incluidas en los otros niveles, este nivel en particular puede parecer más arbitrario. De cualquier modo, todas estas características y condiciones de la familia, que pueden tener un impacto significativo en el sistema familiar y en los miembros de la familia, por ellos mismos no son, en grado significativo, las consecuencias de esa misma familia, espeicalmente aquellos que son particularmente pertinentes para el éxito escolar de los niños.

El esquema del modelo, junto con una tabla síntesis del modelo (página 30), pueden contribuir a una mayor comprensión. Atendiendo al esquema, se puede observar cómo los diferentes niveles se configuran a modeo de formas elípticas circunscritas, sobre las que se establecen continuas interacciones de mayor intensidad según proximidad de estas.

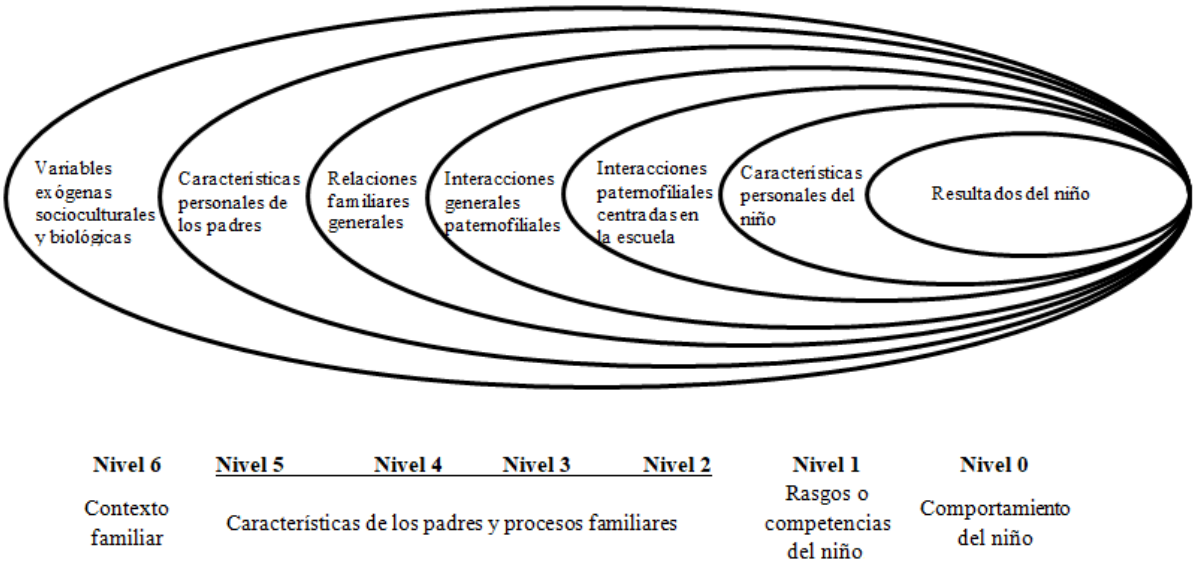


Figura 1. Esquema del modelo de relaciones familia-escuela de Adams y Ryan (2005).

Este modelo teórico, refue validado a través de una amplia muestra de estudiantes, padres y profesores de los cursos de cuarto y séptimo grado de un distrito escolar particular subvencionado del sur de Ontario, quienes completaron diferentes instrumentos en función del rol. Así, y junto con datos sociodemográficos, se administró a los padres la Escala de Entorno Familiar (*Family Environment Scale*) y el Inventario de la Influencia parental (*Inventory of Parental Influence*).

Tabla 1. *Síntesis del modelo de relaciones familia-escuela de Ryan y Adams (2005).*

	Nivel y denominación	Características principales
Comportamiento del niño	Nivel 0 – *resultados del niño*	El éxito escolar se apoya tanto en el logro académico, como en la forma en que el niño es capaz de ajustarse a los diferentes escenarios (y sus respectivas demandas) de la escuela. De ambos siempre se pueden obtener evidencias para hacer seguimiento de evolución o cambio, involución o retroceso. Se incluyen también variables personales íntimamente ligadas a lo académico y social del niño en la escuela, como la autoestima, la confianza o la madurez, entre otras.
Rasgos/ competencias del niño	Nivel 1 – *características personales del niño*	Cualidades personales de los niños que están relacionadas con sus resultados, aunque ejerciendo su efecto a partir del impacto que un determinado proceso puede efectuar sobre el rendimiento del niño. Es decir, estos rasgos pueden modelar el rendimiento del niño, pero dicho modelamiento será en una dirección u otra, dependiendo de las vivencias o condiciones de la familia.
Características de los padres y procesos familiares	Nivel 2 – *interacciones paternofiliales centradas en la escuela*	Engloba la forma en que, por lo general, los padres se involucran en temas y asuntos escolares, tomando medidas específicas. A diferencia de las del nivel 3, las interacciones en este nivel se sustentan en la escuela, y sus variables de estudio pueden prescribir, con mayor facilidad, cómo afecta a la crianza de los hijos las conductas de los padres en sus relaciones con la escuela.
	Nivel 3 – *interacciones generales paternofiliales*	Circunscrito a este nivel quedan las interacciones entre padres e hijos, más allá de las concernientes al ámbito escolar y atingentes a este. Apela a estilos parentales y conductas que se desprende de estos.
	Nivel 4 – *relaciones familiares generales*	Constitución de las familias como grupos con interacciones entre sus miembros. Foco en variables como la cohesión, el conflicto o la desvinculación, así como cualidades que definen relaciones matrimoniales entre padres.
	Nivel 5 – *características generales de los padres*	En el modelo, quedan posicionas lejos de los resultados escolares de los niños, aunque pueden ejercer impacto de manera indirecta, pues pueden llegar a modular el ambiente y funcionamiento familiar general.
Contexto familiar	Nivel 6 – *variables exógenas socioculturales y biológicas*	Estatus socioeconómico, tipo de vivienda, composición familiar, etnia, entre otros, como variables socioculturales. Se incluyen también los "datos" biológicos, de mayor especificidad, dependiendo de herencias familiares. Aun pudiendo ejercer un impacto en el sistema familiar y en sus miembros, no son, por ellos mismos, las consecuencias de esa familia.

De otra parte, los profesores completaron el Inventario de Recursos de Salud (*Health Resources Inventory*), aportando también las puntuaciones en lectura y en matemáticas. A través de técnicas de análisis multifactorial, los autores concluyeron explicando que las relaciones entre la familia y la escuela constituyen un entramado de interrelaciones que contribuyen al éxito escolar de un niño (Ryan y Adams, 2005). Además, los hallazgos revelan que las conductas de los padres sobre las actividades escolares de los hijos operan en el contexto más amplio del clima familiar y que las interacciones paternofiliales establecidas por tales actividades escolares ejercen una influencia en las características personales del niño, asociadas con el rendimiento académico. El modelo de Ryan y Adams (2005) es un esfuerzo a los tantos efectuados en las últimas décadas (Scott-Jones, 1995; Ryan y Adams, 1995; Marjoribanks, 1996a) por entregar útiles conceptualizaciones al estudio sobre cómo los procesos familiares contribuyen al rendimiento escolar del niño.

La institución educativa demanda a la familia un mayor involucramiento en los procesos de aprendizaje de los niños, y es en este segundo nivel en el que se especifican los esfuerzos de los miembros de la familia, en términos de variables, en los apoyos a sus hijos dirigidos hacia el logro de las metas escolares. En esta "carta de navegación" sobre las relaciones entre familia y escuela, el punto de encuentro entre ambos es, sin lugar a dudas, los hijos; de ahí la importancia de que la familia participe en la educación escolar de su hijo, puesto que, de lo contrario, sin dicha colaboración se está afectando de manera notable al desarrollo global del niño (Domínguez, 2010). Más allá de las diferencias (naturales, sea dicho) entre ambos agentes, la participación familiar ha de ser promovida desde aquello que las une, desde su denominador común. La familia sin la escuela queda incompleta: si los padres y madres delegan en la escuela o no trabajan en forma conjunta, "la labor de esta es sumamente complicada, ya que tendrían que ocuparse de aspectos de la socialización primaria" (Jurado, 2009, p. 2).

En síntesis, las trayectorias biográficas de la escuela y de la familia, si bien es cierto que han discurrido por cauces paralelos durante gran parte de la historia, desde las últimas décadas se encuentran en posiciones divergentes, realidad que no es favorable al paradigma inclusivo que, desde los establecimientos, se está implementando de manera paulatina. Dicha discrepancia es evidente en términos de participación de las familias en los procesos que acontecen en el interior de las escuelas, que desde instancias de diversa índole están tratando de implementar día tras día. Sin embargo, y tratando de mirar la realidad desde un prisma construcitvo, los establecimientos educacionales han de contraer un liderazgo pertinente que favorezca alentar a las familias, que las incluyan, desde su rol, en las dinámicas que están aconteciendo en el interior de las escuelas, y que rebasan los límites de ellas. Para ello, pueden servirse de los Proyectos Educativos, junto con otros instrumentos institucionales, como mecanismos para la difusión de los valores que imperan en los centros y cómo articulan las rutinas y las vidas de quienes participan de ella (Domínguez, 2010).

3.3.2. El rol del profesorado y del estudiantado en las prácticas inclusivas.

Actualmente, muchas son las controversias y tensiones que surgen en torno al concepto de inclusión y de cómo se puede llevar una práctica educativa inclusiva. Lo que sí está claro, es que cuando se habla de educación inclusiva, es necesario analizar, revisar y reflexionar sobre las prácticas que favorecen – o no – que todos los estudiantes puedan tener acceso a una educación de calidad, conforme a sus necesidades y potenciales personales. Fernández (2013) propone que los profesores son parte fundamental a la hora de hablar de educación de calidad para todos, puesto que las buenas prácticas inclusivas, según Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009), son acciones que los profesores realizan para lograr la presencia, la participación y el éxito de todos los y las estudiantes, especialmente de aquellos que son más vulnerables. Aumentar la participación en las aulas implica la aceptación de la diferencia como un hecho natural, inevitable, que involucra a muchos estudiantes aprendiendo juntos con diferentes estilos de aprendizaje, conocimientos previos y capacidades (Soldevilla, Naranjo y Muntaner, 2017). Lo anterior da cuenta de que, para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia una mirada inclusiva, es estrictamente necesario ofrecer una respuesta educativa diversificada que se adecue a cada estudiante y no al revés, como ocurre generalmente en un modelo de enseñanza tradicional.

Por todo lo anterior, la educación desde una mirada inclusiva "requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos" (Arnaiz, 2011, p. 28). Entonces, se resalta la figura del docente como actor esencial en el logro de prácticas inclusivas, puesto que la actitud y disposición de este, se verá reflejada en su trabajo con los y las estudiantes, ya que sus acciones de enseñanza pueden constituirse en barreras o facilitadores para el aprendizaje (Soldevila, Naranjo y Muntaner, 2017).

Sería irresponsable y poco serio dejar la responsabilidad de transformación de una escuela en un espacio inclusivo sólo en la figura docente, pues existen otros factores, como las políticas públicas, la gestión de los centros educativos e incluso, la misma cultura que inciden en el desarrollo de prácticas inclusivas. Sin embargo, se reconoce en la figura del profesorado una pieza clave hacia el avance de la inclusión. Es por esta razón que, tal y como apela Castillo (2016):

> *Para hablar de un aula inclusiva, primero debo de mencionar al docente, que tiene que ser inclusivo y para lo cual tengo que resaltar la actitud, pues es primordial para el logro de esta, porque su disposición se verá reflejada en el trabajo dentro y fuera del aula, con sus acciones, comentarios positivos de sus alumnos, colegas, y padres de familia, comprometiéndose y apoyando a dichos actores del ámbito escolar (Castillo, 2016, p. 6).*

En términos estrictamente profesionales, las acciones que los profesores y profesoras puedan ejercer en su ejercicio docente, se encuentran condicionadas a factores externos, pero también a condiciones que son propias del rol docente. Por lo anterior, los docentes deben contar con competencias profesionales diversas que le permitan responder a las demandas sociales actuales. En este sentido, Granada, Pomés y Sanhueza (2013), proponen cuatro aspectos que influyen en la práctica docente inclusiva:

a) *La experiencia del docente*, puesto que el hecho de haber vivido o sentido una determinada experiencia, condiciona la actitud que se tiene frente al mismo escenario. Es por ello que, habitualmente, se encuentra que aquellos docentes que tienen menos años, presentan una mejor disposición que aquellos que tienen más años en el ejercicio de la profesión. Por otro lado, aquellos docentes con experiencias positivas en prácticas inclusivas tienden a replicarlas, mientras que aquellos que no han tenido dichas experiencias, prefieren mantener un proceso de enseñanza tradicional.

b) *Las características de los y las estudiantes***,** puesto que los docentes tienden a hacer diferencias según el tipo de condición y necesidad de apoyo que requiera el estudiantado en cuanto a las necesidades educativas que presenten. Aquellos estudiantes tipificados por la normativa vigente en situación de N.E.E permanentes, obtienen una actitud más positiva de sus profesores, mientras que aquellos que presentan diagnósticos de trastornos conductuales y de aprendizaje, tienden a tener mayor rechazo y negativismo al hablar de prácticas inclusivas en favor de dichos estudiantes.

c) *Tiempo y recursos de apoyo***,** en donde las autoras se refieren a la posibilidad de que los profesores cuenten con tiempo disponible para poder planificar y realizar distintas acciones pedagógicas que promuevan una educación inclusiva.

d) *Formación docente y capacitación***,** la que se considera esencial para que los docentes adquieran, desarrollen y avancen en competencias que les permitan dar respuestas adecuadas, eficientes y eficaces a la diversidad del aula.

La situación actual del profesorado en nuestro país se encuentra atravesando una crisis desde hace ya algunos años, puesto que existiría una incompatibilidad entre las exigencias del paradigma inclusivo, las políticas públicas y el rol docente. Lo anterior debido a que es necesario que los profesores reformulen sus ideales, prácticas y rol en función de los planteamientos inclusivos, lo cual, en la mayoría de los casos, implica un desarraigo de las competencias adquiridas en la formación inicial, con tal de responder a las nuevas demandas del contexto educativo. No obstante, tal como plantean Botella y Ortiz (2018), existe una dicotomía en las acciones docentes, pues por una parte, se exigen resultados a través de mediciones estandarizadas como lo es la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), la cual genera presión a los centros educativos y a los profesores, debido a que estos últimos, finalmente, se transforman en entrenadores de sus estudiantes con el

objetivo de que logren buenos puntajes. Esta situación distorsiona las prácticas educativas y el derecho a educarse, ya que se promueve la homogeneización del currículum, no considerando la diversidad dentro del aula, ni mucho menos las características personales de cada estudiante, situación que es contraria a los fundamentos de la inclusión.

Es por todo lo anterior que el rol docente se encuentra tensionado y en crisis, puesto que si bien, las necesidades y demandas sociales han ido cambiando en pos de la instalación de una cultura inclusiva, aún sus prácticas educativas se encuentran condicionadas a los resultados en mediciones estandarizadas, situación que no solo genera estrés, sino que desvaloriza su profesión al encasillarla en función de dichos resultados.

La controversia a la que se ven enfrentados las y los profesores dentro de sus aulas, deja en evidencia el choque de cultura que existe en nuestro país respecto de los lineamientos inclusivos que se exigen hoy en día y la verdadera práctica educativa que se lleva a cabo en función de la homogeneización del currículum, invisibilizando la diversidad y generando barreras hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación que tienen todos y todas las personas.

3.3.3. La comunidad educativa y su gestión en el desarrollo de las prácticas inclusivas.

La escuela es una entidad cuya idiosincrasia queda justificada no solo por encontrarse circunscrita a unos referentes espaciales y temporales precisos y determinados, sino también por todos aquellos agentes involucrados en los procesos que, de muy variada y distinguida índole, acaecen dentro de la misma institución y que permean en la realidad en que queda enmarcada, lo que justifica su esencia, su existencia, su devenir a través de su contemporaneidad. De hecho, sería insostenible establecer una separación, una discontinuidad funcional, entre diferentes espacios educativos (entre ellos el entorno social más próximo inmediato), como tampoco puede mantenerse el hermetismo pedagógico en la actuación de los diferentes agentes educadores (Cieza, 2010).

Una escuela, más que un espacio físico, es el escenario que justifica la convergencia y articulación de acciones de todos sus actores, que se organizan bajo el alero de una cultura común y compartida, formando parte de una comunidad, a la que se apela como comunidad educativa. Una comunidad educativa es el conjunto de los diferentes estamentos que intervienen en la institución educativa: estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, ex estudiantes, junto con padres, madres y apoderados (Murúa, Chaverini, Gallardo, Torres, Pedraza, Rozas y Zorrilla, 2017) estableciendo sinergias para el desarrollo de un proyecto de escuela como sistema responsable de efectuar un aporte a la sociedad de la que forma parte.

Sin embargo, la comunidad educativa adquiere mayor relieve cuando se explica y se justifica desde su pertenencia a un territorio, a una comunidad local a la que pertenece y de la que participa la escuela. De esta forma, no solo se amplía la comunidad educativa en

términos de miembros al abrazar también a diferentes instituciones con finalidades compatibles con la de la escuela, desde la diversidad de agentes protagónicos y funciones asumidas, sino que también contribuye a explicar su singularidad y, en última instancia, su razón de existir. El "espacio educativo ampliado" actual conecta las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, en la familia (Bolívar, 2006).

Más allá de concebir la comunidad educativa como una aglutinación de todos aquellos actores que en su cotidianeidad participan de acciones que confluyen en la escuela, pensar en una comunidad educativa es evocar el concepto de comunidad. Y en este sentido, la cuestión se vuelve más compleja, dado que la escuela no reúne los requisitos para constituirse como una comunidad, al asemejarse más bien a una sociedad educativa marcada por contratos de orden societario y reglados jurídicamente; un ejemplo de estos son los manuales de convivencia, donde encontramos referencias explícitas a la comunidad educativa, pero como las comunidades no son solo de papel, sino de tradición histórica (Roa y Torres, 2014). Se presenta, ante el lector, una disyuntiva, pues es plausible mirar un grupo de personas desde el prisma de sus acciones de socialización, a través de interacciones caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo, pero también es posible hacerlo desde un lente racional, moderno, que individualiza y pretende reducir la capacidad de acción colectiva (Nisbet, 1999; Roa y Torres, 2014). Este dilema, trasladado al ámbito educativo, y suscitado por la idoneidad para etiquetar correctamente al conglomerado de estamentos con responsabilidad educativa, asumida y compartida desde y en una institución también educativa, puede ser resuelto bajo el alero de postulados teóricos como el del sociólogo alemán Ferdinand Tönnies (1855-1909), quien considera en ambas nociones la expresión de relaciones recíprocas que tienden a la unidad, o con mayor precisión, a la unión (Álvaro, 2010).

La acción escolar rebasa los límites de las individualidades por el mero hecho de desarrollarse en un espacio comunitario, diverso e incluso en el que se vive y se educa, se convive y coeduca. Por ende, esta acción escolar, es de responsabilidad de todos los agentes implicados y que, a través de procesos de análisis, diálogo y consenso, se movilizan hacia el cambio y la mejora, estableciendo prioridades inmediatas. Tener la oportunidad de sentarse todos juntos para coordinar y orientar sobre posibles planes e iniciativas o aspectos educativos relevantes, supone una conquista en la democracia en el campo educativo (Jurado, 2009). Un referente de ello lo constituye el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca (1994) establece que "se deberán estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres" y "se procurará que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos" (Calvo, Verdugo y Amor, 2015). Esta última sentencia ensalza el privilegiado (e indelegable) rol que juega la familia en el proceso educacional dentro de la comunidad de la que forma parte,

más allá de acciones pedagógicas informales que acontezcan en los núcleos familiares, sino que se les posibilita visibilizar sus necesidades, erigir sus demandas y verbalizar propuestas de las que puedan ser beneficiarios no solo sus hijas e hijos, sino que, por extensión, todos los miembros de la comunidad escolar.

En la actualidad, hablar de comunidad educativa permitiría efectuar una triangulación entre ésta, la familia y la inclusión, pudiendo así justificar, gracias a esta última etiqueta, el discurso tejido en líneas anteriores. No obstante, apelar a la familia, una vez más, y desde este paradigma inclusivo que se está instalando progresivamente en los establecimientos educativos de nuestro país, requiere detenerse por un instante a ilustrar qué es la familia, más allá de un participante en el proceso educacional de las niñas, niños y jóvenes que confluyen en las escuelas.

Durante las últimas décadas, desde las ciencias de la educación se ha proclamado prolijamente las ventajas y beneficios derivados de la adscripción de las escuelas y sus comunidades a un nuevo marco de funcionamiento bajo el paradigma inclusivo. Aquellas escuelas que se erigen, y demuestran ser inclusivas, representan un escenario proclive en el aseguramiento de la igualdad de oportunidades y la plena participación de todos los agentes implicados en los procesos de aprendizaje, contribuyendo así a una educación ajustada a las necesidades y demandas de cada persona, hechos que, en definitiva, son esenciales para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Booth y Ainscow, 2002; Blanco, 2010).

Como proceso inclusivo se busca cambiar las prácticas y formas de responder ante cualquier demanda. La inclusión trae consigo un nuevo paradigma, en donde el entorno se adapta a favor de los sujetos y no estos al entorno, por lo tanto desarrollar una sociedad en donde se respeten las personas. Es así como desde un enfoque inclusivo se pueden desarrollar acciones en donde el propósito apunta a generar mayor equidad y justicia social por medio de proveer una educación capaz de dar respuesta a todas y todos los estudiantes

El desafío que se presenta apunta a promover y generar una educación que se sustente en los principios de respeto, pluralidad y tolerancia, desde y para la diversidad.

3.4. Fundamentos de la inclusión para el desarrollo de una sociedad más tolerante.

3.4.1. Comunidades inclusivas transformadoras.

Se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. (Blanco, 2010). El proceso de formación dentro de las unidades educativas es desarrollar los valores y sellos de cada Proyecto Educativo Institucional

(P.E.I.); por tanto, impregnarse de estos mismos apunta al desarrollo integral de la persona favoreciendo a la sociedad en la formación de ciudadanos agentes de cambio.

De acuerdo al entendimiento de la inclusión educativa como un proceso en que se igualan las oportunidades, el acceso, los apoyos y la entrega de conocimientos y estrategias, valorando la diversidad y respetando a la persona como un ser que podría presentar similitudes y diferencias, consensos y discrepancias a otros sujetos que pertenecen a una misma sociedad, se establece que la misma normativa vigente en nuestro país tiene como propósito avanzar en procesos en los cuales las y los estudiantes tengan las mismas condiciones y oportunidades educativas en su trayectoria académica. Para ello, el Decreto Nº 83/2015 apela a que:

> *El sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos, y contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, independientemente de sus condiciones y circunstancias de vida. Ello supone tener presente la diversidad en los aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales propios de la naturaleza humana.*

Asimismo, generando valores, igualando las oportunidades y otorgando atención a las necesidades de todas y todos los alumnos, por ejemplo, respetando su estilo y ritmo de aprendizaje, fomentando el interés y responsabilidad por su proceso educativo se podría desarrollar integralmente a los estudiantes.

"Intervenir y resolver problemáticas desde las referidas a la organización escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje hasta la incidencia en sus comunidades" (Sánchez Carreño, Salmasi, Caldera, Guevara, Plaza y Ortega. 2012:5). La transformación de una sociedad debe ser en su aspecto basal, puesto que desde la organización y visión de las escuelas, principalmente en lo declarado en los proyectos educativos institucionales y las prácticas realizadas, el enfoque que la comunidad escolar tendrá, será el que en su cultura vayan desarrollando. El proceso inclusivo busca cambiar las prácticas y formas de responder ante cualquier demanda. La inclusión trae consigo un nuevo paradigma, en donde el entorno se adapta a favor de los sujetos y no estos al entorno, por lo tanto desarrollar una sociedad en donde se respeten las personas.

Es así como desde un enfoque inclusivo se pueden desarrollar acciones en donde el propósito apunta a generar mayor equidad y justicia social por medio de proveer la educación capaz de dar respuesta a todas y todos los estudiantes. La tarea que tiene el país, es ser capaz de enfrentar el desafío de promover y generar una educación que se sustente en los principios de respeto, pluralidad y tolerancia, desde y para la diversidad. Los países que han avanzado en un sistema educativo inclusivo y de calidad han sabido pasar de los discursos a los hechos, que por cierto no pueden recaer solo en el sistema educativo, si no que por el contrario, deben movilizar a todos los actores de la sociedad.

3.4.2. Inclusión como avance a una sociedad más tolerante.

El enfoque inclusivo propone la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos. Desde esta perspectiva, la diversidad es concebida como una condición transversal a los seres humanos, y por lo tanto los procesos educativos requieren flexibilizarse y contextualizarse, de modo de ser pertinentes a esta diversidad.

La complejidad de estas transformaciones radica en que requieren la identificación y abordaje de los mecanismos que producen la exclusión y la discriminación, y que se encuentran asentados en las subjetividades de los actores y en las culturas de las comunidades educativas. Estos mecanismos que sostienen el referente de estudiante homogéneo y normalizador son los que hoy día requieren ser cuestionados (MINEDUC, 2016).

El desafio de la educación, es potenciar las multiples inteligencias a traves de una estrategia que ademas mantenga y refuerse la cohesión e inclusión social, para que a su vez esta desarrolle tanto el ambito individual como colectivo dentro de una comunidad (Bruner, 2000). Las oportunidades sociales equitativas para que las personas puedan acceder a mejores niveles de vida y de participación en la sociedad, apuntando al desarrollo de ciudadanos que generen transformaciones en una sociedad más tolerante y que valore la diversidad de quienes la componen.

Una educación inclusiva, basada en los derechos humanos y en la calidad de vida, promueve el desarrollo del ser humano en sus multiples dimensiones, es decir, es fundamental el desarrollo integral de un individuo para formar una sociedad más justa (Verdugo, 2009). Al mantener elementos para reconocer las efectos que las distintas opciones de intervención en el plano educativo pueden tener, en prácticas y experiencias concretas, evitando todas aquellas corrientes que representen una negación de la voluntad individual o colectiva, de superación de las nuevas desigualdades sociales y educativas, así como aquellas que dificultan el consenso y la convivencia entre ciudadanas y ciudadanos.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Paradigma y enfoque.

Se propone una investigación desde un enfoque mixto, en donde se combinarán técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos y lenguaje cuantitativo y cualitativo en un solo estudio (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Pereira, 2011). A pesar de su breve trayectoria en el ámbito de las Ciencias Sociales en específico, es posible encontrar argumentos en la literatura que validen la decisión adoptada en líneas presentes, reflejados en estudios desarrollados en las últimas décadas (López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Moya y Morales, 2012; Tovar, Bohórquez y Puello, 2014; Caro-González, García-Gordillo, Bezunartea-Valencia, 2017), habiendo ganado popularidad al ser considerados como independientes y legítimos (Creswell, 2002, 2003; Greene, Caracelli y Graham, 1989; Tashakkori y Teddlie, 1998, 2003; Hanson, Creswell, Plano, petska y Creswell, 2005). Así, la confluencia de los paradigmas cuantitativo y cualitativo en lo que se conoce como "metodología mixta" es útil como alternativa metodológica, aun siendo conscientes con que la pugna entre lo cuantitativo y lo cualitativo, enraizada en el acervo científico, presenta defensores que abogan por la escisión entre ambas, considerándolas excluyentes por ser antagónicas.

Sin embargo, posturas más conciliadoras interceden a favor de esta convergencia de orientaciones metodológicas, al ofrecer mejores oportunidades para responder a las preguntas de interés de la investigación y al ayudar a evaluar qué tan correctas son las ideas (Tashakkori y Teddlie, 2003:14; Pole, 2009). En suma, aproximarse a la realidad social objeto de interés de estudio (en este caso, la participación de las familias en los procesos de inclusión escolar desarrollados por y para la comunidad educativa en su seno) desde este paradigma integrador, permite valorar igualmente las posibilidades de cada metodología, respetando sus respectivas contribuciones (Sánchez, 2015), y sin invisibilizar una o anular otra.

4.2. Niveles de investigación.

Para ello, la investigación quedará articulada bajo una modalidad en la que se integrarán propósitos tanto descriptivos como explicativos. De una parte, queda enmarcada en una vertiente descriptiva, dado que se tratará de especificar cuáles son las actitudes de las familias, cuyas hijas e hijos se encuentran adscritos al establecimiento educacional, que son objeto de análisis en lo concerniente al desarrollo de acciones inclusivas por parte de la escuela.

En los estudios de índole descriptiva, se selecciona una serie de cuestiones, midiendo cada una de ellas de manera independiente, para así llegar a describir lo que se investiga, pudiendo llegar a ofrecer la posibilidad de efectuar algún tipo de predicción, de carácter elemental (Cauas, 2015). Para este fin se propone la recogida de información a través de la adaptación del Cuestionario nº 2, del Index de Inclusión, estructurada a través de los tres niveles o dimensiones en que se articulan las preguntas de tal instrumento. En los siguientes apartados, se explicará con mayor grado de profundidad las variables a medir a través de

este instrumento, así como también el grupo objeto de investigación que entregará la información pertinente y necesaria para análisis posteriores.

De otra parte, tal y como se propuso al comienzo de este epígrafe, la investigación transcurrirá además por un cauce explicativo, dado que, no solamente se limitará la acción a la descripción de fenómenos, o al establecimiento de relaciones entre conceptos, sino que se dirigirán esfuerzos a ofrecer explicaciones sobre las causas de los eventos y fenómenos sociales (Hernández, Fernandez y Baptista, 2006). A saber, se tratará de desdibujar, con mayor nivel de profundidad, por qué las familias presentan ciertas creencias, actitudes y posiciones respecto a la inclusión educativa y a las acciones que, desde la escuela, se están desarrollando para el logro de ésta, lo que se conseguiría a través de, en primera instancia, de los grupos focales a llevar a término, para luego conjugar esta información con la del cuestionario mencionado en el párrafo anterior, a través de procesos de triangulación. La información correspondiente a estos instrumentos y técnicas, así como procesos de análisis de la producción de información, se verá en los siguientes apartados.

4.3. Diseño de investigación.

La declaración de la propuesta mixta en apartados anteriores conlleva inherentemente la clarificación de ciertos hitos o fases, que permitirán establecer con rigor cuál será el diseño de investigación. Es decir, la implementación de un diseño de investigación mixto alude al orden en que los datos cuantitativos y cualitativos serán recolectados, así como al peso o énfasis que les serán atribuidos a estos tipos de datos (Creswell et al., 2003; Morgan, 1998; Hanson et al., 2005). En este caso, el diseño de investigación que se propone en este estudio es de índole secuencial o en dos fases, y no simultáneo, también conocido como concurrente o paralelo (Molina, López, Pereira, Pertusa, Tarí, 2012), ya que se recogerán los datos siguiendo una sucesión que da respuesta a los propósitos de la investigación, a los objetivos específicos formulados con anterioridad. Morse (1991) ofrece una notación específica para la representación de estos modelos. Así, en sus sistema, se emplean las abreviaturas “quan” y “qual”, que apelan a las metodologías cuantitativa y cualitativa, respectivamente. En caso de que hubiere un método más importante que otro, se reflejaría a través del uso de mayúsculas (“QUAL” o “QUAN”), quedando en minúsculas aquel al que se le atribuyera menor relevancia (“qual” o “quan”). Otros símboos introducidos en el modelamiento del diseño son el símbolo “+” y “→”: el primero de ellos es utilizdo para indicar un diseño simultáneo, mientras que el segundo, se refiere a un diseño secuencial. Como en el caso particular de la investigación presente, se recurre a un diseño de tipo secuencial, en el que las estrategias cuantitativas y cualitativas de recogida y análisis de información cuentan con la misma importancia, la representación del diseño de investigación quedaría expresada de la siguiente forma:

QUAN → QUAL

QUAN en primer lugar, dado que primero serán recogidos los datos cuantitativos a partir de la aplicación del cuestionario adaptado del Indexde Inclusión, para después dar paso al registro de las respuestas que las familias esgrimirán respecto a su participación en los procesos inclusivos, mediante los grupos focales (QUAL). Este último conjunto de datos será usado para contrastar e incrementar la información recabada mediante el instrumento cuantitativo, a través de la triangulación de la información que procederá en un momento posterior, efectuando análisis de coincidencias y diferencias, y extrayendo sobre el dominio de estudio que compete a la investigación.

Podría inferirse, siguiendo a Morgan (1998) que se establecería una prioridad que otorgaría a los datos cualitativos mayor preponderancia frente a los cuantitativos en la elaboración de conclusiones sobre el estudio (Hanson et al., 2005). No es objeto de este estudio dar mayor peso a los datos cuantitativos sobre los cualitativos, o viceversa, en la ecuación de la investigación, en términos de primacía; más bien, y siguiendo las palabras de Creswell, Plano y Garret (2008) aprovechar dentro de este diseño la recogida, análisis e interpretación de datos para construir conocimiento a partir de hallazgos, y aún sabiendo que todas las formas de recolección de datos tienen sus limitaciones, un diseño mixto puede minimizar e incluso hasta neutralizar algunas de las desventajas de ciertos métodos (Hernández, Fernández, Baptista, 2006).

4.4. Contexto y escenarios de sujetos de estudio.

El Colegio Manantial se encuentra ubicado en la ciudad de Viña del Mar (V Región, de Valparaíso), concretamente en la localidad de Achupallas, donde se encuentra el sector de Santa Julia. Dicho sector, se caracteriza por ser una zona residencial, con actividades económicas, servicios y posibilidades de esparcimiento y recreación varios. Esta realidad inmediata es en la que se sitúa el establecimiento educacional,

En cuanto al entorno social cercano, el colegio se encuentra emplazado en sector urbano, contando con los servicios básicos – agua potable, sistema de alcantarillado, luz eléctrica en hogares y calles, las que cuentan con lomos de toro y señaléticas que regulan el tránsito –. En el sector se encuentran construcciones de nuevos proyectos inmobiliarios, supermercados y establecimientos varios, cementerios, centro de salud familiar, tenencia de Carabineros y junta vecinal. Otra arista de esta realidad es aquella constituida por viviendas construidas con material ligero – infraviviendas – en calles de tierra, sin pavimentar, de alta vulnerabilidad social en cuanto a tráfico de drogas, delincuencia y deserción escolar.

El entorno social más intangible, se caracteriza por mostrarse como un sector en crecimiento, aunque fuertemente dividido por brechas socio-económicas donde se produce un choque socio-cultural de ingresos per cápita, configuraciones familiares y niveles educacionales. En lo concerniente a las costumbres, se aprecia una comunidad con una cultura participativa y de cuidado entre los vecinos.

Se hace necesario apuntar que, en los últimos años, las madres, padres y apoderados, han evidenciado un progresivo involucramiento de la participación en la comunidad, a través de diferentes instancias, las que se articulan en torno al centro de padres y apoderados, que

fomenta el diálogo con otros estamentos de la comunidad escolar y la implicación en la toma de decisiones relativas a distintos ámbitos de la vida escolar; todo ello, enmarcado en un desarrollo integral de las niñas, niños y jóvenes, siendo el Proyecto Educativo Institucional, la columna que vertebra todos estos procesos, permeados por la cultura escolar.

4.5. Sujetos de estudio.

La muestra de la presente investigación está constituida por un total de 78 familias cuyas hijas e hijos se encuentran matriculados y asisten al Primer Año de Educación Básica del Colegio Manantial. La selección de esta escuela como objeto de interés para llevar a cabo la investigación se justifica por la presencia de procesos, programas, personas y estructuras relacionadas con los objetivos de la investigación, la viabilidad en el establecimiento de relaciones satisfactorias con los sujetos participantes, y la posibilidad de que los investigadores puedan ejercer sus roles durante el proceso de recogida de información (Rodríguez, Gil y García, 1996; López y Franzani, 2015). El Grupo Profesional de Trabajo (G.P.T.) mostró interés y una disposición favorable a abrir las puertas del establecimiento en general, y del Primer Año de Educación Básica en particular, al trabajo presentado por el equipo de investigación, puesto que de la información recopilada, su análisis y materialización en las posteriores conclusiones obtenidas, ellos mismos, como representantes máximos de la comunidad educativa que lideran, serían beneficiarios, pudiendo incluirlas en sus planes de mejoramiento educativo o revisiones de los lineamientos del establecimiento.

Un total de dos cursos constituyen el espectro muestral del Primer Año de Educación Básica, denomiandos en “A” y “B”, de composición mixta. Al seleccionar exclusivamente estos dos cursos, se evidencia que la muestra es no probabilística, ya que la elección de los sujetos objeto de estudio no queda a merced de voluntades estocásticas, sino de los propósitos del estudio en sí, habiendo seleccionado, de la población de familias del establecimiento, solamente a las que sus hijos constituyen este nivel educacional.

Procedentes de la localidad de Achupallas, ubicada en la comuna de Viña del Mar, la muestra se caracteriza por la gran variabilidad en cuanto a condiciones socio-económicas, lo que ocasiona brechas en variables tales como las configuraciones familiares, sus niveles educacionales e ingresos per cápita. Desde el establecimiento esgrimen, en primeras reuniones mantenidas, que las famílas cuyos hijos se encuentran matriculados en el Primer Año de Educación Básica, asisten con regularidad a las reuniones de padres, madres y apoderados convocadas por las profesoras-jefe, así como desde otras instancias, participando activamente de ellas, en especial las madres. En sus discursos, es posible inferir una tendencia hacia el interés por las prácticas pedagógicas que articulan los procesos de aprendizaje de los cuales sus hijos son agentes protagónicos, buscando en los profesionales del establecimiento orientaciones en lo concerniente a los apoyos que puedan brindar desde los hogares.

4.6. Técnicas e instrumentos de recogida de la información.

La recogida de datos para posterior análisis e interpretación de la información se llevará a cabo a través de una doble vía. Así, de una parte, se administrará, en forma masiva, una adaptación para las familias del Cuestionario nº 2 del Index de Inclusión (Both y Ainscow, 2002). Dicha adaptación transcurrirá por una serie de fases o etapas, hasta llegar a su aplicación final. De esta forma, el equipo de trabajo de investigación llevará a término la adaptación de los ítems, basada en una reformulación de los mismos tanto para una mejor comprensión de los mismos como para acotarlos al grupo objeto de investigación. El cuestionario cuenta con una sección inicial en la que se incorporarn preguntas de carácter sociodemográfico y cultural, para análisis posteriores, recogiendo información de variables tales como: (a) número de hijos matriculados en el establecimiento, (b) número de personas que viven en el hogar familiar, (c) edad de las personas que conviven en el hogar familiar, (d) nivel educacional de los padres, (e) miembro de la familia con alguna enfermedad, (f) participación en actividades de la escuela y (g) ocupación de los padres.

En una primera instancia, la estructura del cuestionario no sufrirá variación alguna, contando con las 24 preguntas redactadas en forma directa, calibradas en escala tipo Likert en cuatro categorías, que abarcan los siguientes niveles (y su puntaje directo): "completamente de acuerdo" (3 puntos), "de acuerdo" (2 puntos) y "en desacuerdo" (0 puntos), junto con una categoría neutra, "no sé/no contesto" (1 puntos), que en la versión original equivalía a "necesito más información". Se decide asignar a esta categoría un puntaje de 1, dado que, en la versión original, "necesito más información", en términos de connotación, lleva inherente un significado más proclive a las acciones inclusivas, en contraste con la categoría "en desacuerdo".

Las 24 preguntas del cuestionario, junto con una presentación del objetivo que se persigue con la administración del cuestionario, se encuentran recogidas en el Anexo 1. Cabe mencionar que las preguntas se encuentran articuladas en las tres grandes dimensiones sobre las que se sustenta el Index, a saber: "crear culturas inclusivas"; "elaborar políticas inclusivas" y "desarrollar prácticas inclusivas". Dentro de cada dimensión, se calculará un puntaje total directo, obtenido a través de la suma de los puntajes directos en cada uno de los ítems incluidos en cada dimensión.

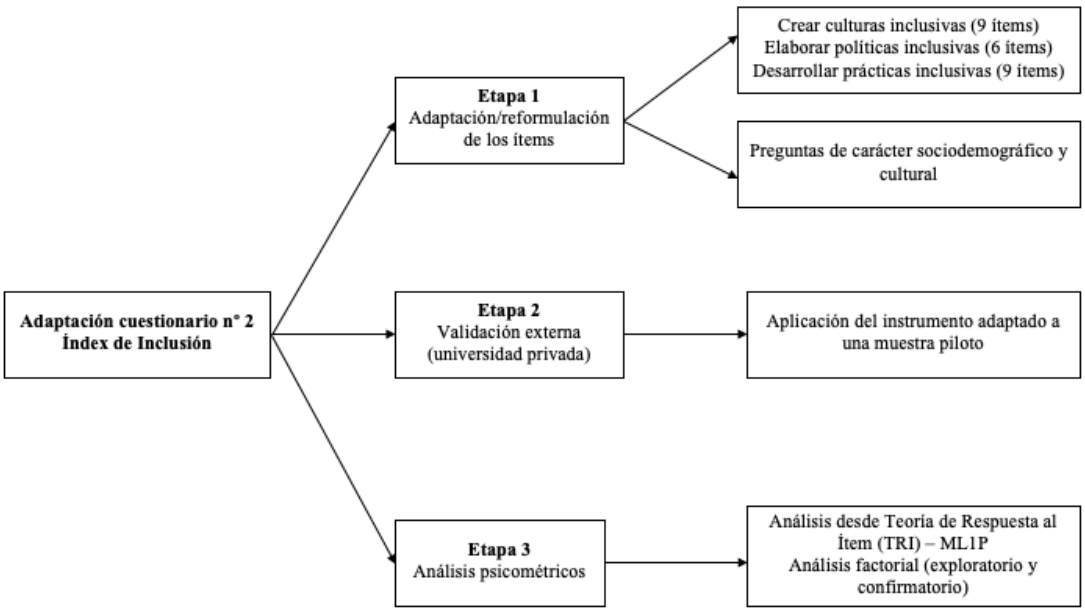
El empleo de este recurso abierto a la comunidad científica goza del respaldo de sus máximos responsables, quienes instan a utilizarlo como base para desarrollar investigaciones de forma individual o por grupos de profesionales en la escuela (Both y Ainscow, 2002). En lo concerniente a la estrategia de la adaptación, existen experiencias previas (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2005) que muestran que a veces una buena estrategia es la de "adaptar" los cuestionarios a la particular cultura y realidad del centro.

En un momento posterior, la adaptación llevada a cabo por el equipo se someterá a prueba, a través de una validación externa, contando con el apoyo del Departamento de Inclusión de una universidad privada, desde donde se efectuará el pilotaje del cuestionario

para someterlo a análisis psicométricos pertinentes de confiabilidad, validez, análisis de ítems desde la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) bajo modelo logístico de un parámetro (MLP1) para conocer grado de discriminacion de ítems, y estructura factorial, lo que posiblemente conllevará a la depuración del instrumento, eliminando aquellos ítems que no saturen en factores en los que queden insertos o por baja confialibilidad. La aprobación y el compromiso de la institución de educación superior para con este propósito quedan formalizados en una misiva que se presenta en el Anexo 2.

A continuación se presenta un diagrama con el que se pretende sintetizar y dotar de claridad la explicación reciente sobre la hoja de ruta que será adoptada en la adaptación y validación del cuestionario, siguiendo las etapas mencionadas.

Figura 2. Etapas en la adaptación del cuestionario nº 2 Indexde Inclusión.



De manera complementaria, de las diferentes técnicas de recogida de datos que la metodología cualitativa ofrece, la investigación presente opta por considerar los grupos focales como estrategia de recogida de datos que permita lleva a cabo la triangulación considerada y enunciada en líneas anteriores. Un grupo focal es una técnica de recogida de datos articulada en una entrevista grupal de carácter semiestructurada (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017). Son varios los autores que desgranan las ventajas de esta herramienta de recogida de datos frente a otras del ámbito cualitativo (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest y Namey, 2005; Miguélez, 2011; Aigneren, 2006; Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017), destacando la gran cantidad de información recabada en un período corto de tiempo, el fácil acceso para acceder a un repertorio de puntos de vista sobre un tema propuesto, así como el surgimiento de actitudes, sentimientos, creencia, expectativas, experiencias y reacciones en los participantes.

De esta forma, en una segunda fase se realizará un conjunto de reuniones sobre la base de grupos focales, con el fin de extraer información de carácter cualitativo acerca de la participación de las familias del Primer Año de Educación Básica en los procesos inclusivos desarrollados por el Colegio Manantial. Los grupos focales discurrirán a través de una guía de entrevista, que seguirá la estructura de las tres dimensiones ya mencionadas del Indexde Inclusión (Both y Ainscow, 2002), y será dirigido por uno de los integrante del grupo de investigación, quien asumirá el rol de moderador y dirigirá el diáogo. La figura 3 que se ofrece en la página siguiente recoge un esquema que clarifica las etapas sobre las que transcurrirán los grupos focales, así como los hitos a cumplir en cada una de éstas.

Hamui-Suton y Varela-Ruiz (2013), recogiendo las palabras de Chanfrault-Duchet (1988) consideran que el moderador ha de conocer, con anterioridad, el mundo de vida del entrevistado, incluyendo variables como nivel socioeconómico, género, edad, grupo étnico, ocupación o nivel educativo, entre otras. Esta afirmación en particular, así como los grupos focales (como técnica de recogida de datos desde el domino cualitativo), puede conducirnos a una pérdida de rigurosidad e, incluso, de calidad en la investigación, por posibles sesgos de interacción que puedan introducirse, así como también la influencia de un punto de vista individual sobre el grupo (Ivankovich-Guillén, Araya-Quesada, 2011; Buss, López, Rutz, Coelho, de Oliveira y Mikla, 2013; Bertoldi, Fiorito y Álvarez, 2006; Escobar y Jiménez-Bonilla, 2017). Sin embargo, es de merecido reconocimento afirmar que toda investigación que busque calidad y rigor ha de declarar tal subjetividad, que no deja de ser inherente a toda observación (Cornejo y Salas, 2011), lo que no implica que no se deban asumir responsabilidades ante esta tesitura. Desde nuestro estudio, las dos metodologías (cuantitativa y cualitativa) convergerán en una triangulación de los datos, lo que conlleva a aprovechar las fortalezas de ambas y considerar sus debilidades, siendo estas últimas minimizadas al utilizarlas de manera integrada (Gill y Johnson, 2010; Ugalde y Balbastre-Benavent, 2013). Además, la investigación lleva inherente una reflexión en cada una de sus fases; por ende, las instancias de reflexión en torno a la propia subjetividad del quehacer, sobre todo en el ámbito de las Ciencias de la Educación, son más que necesarias para depurar sesgos y ofrecer resultados lo más objetivos posibles.

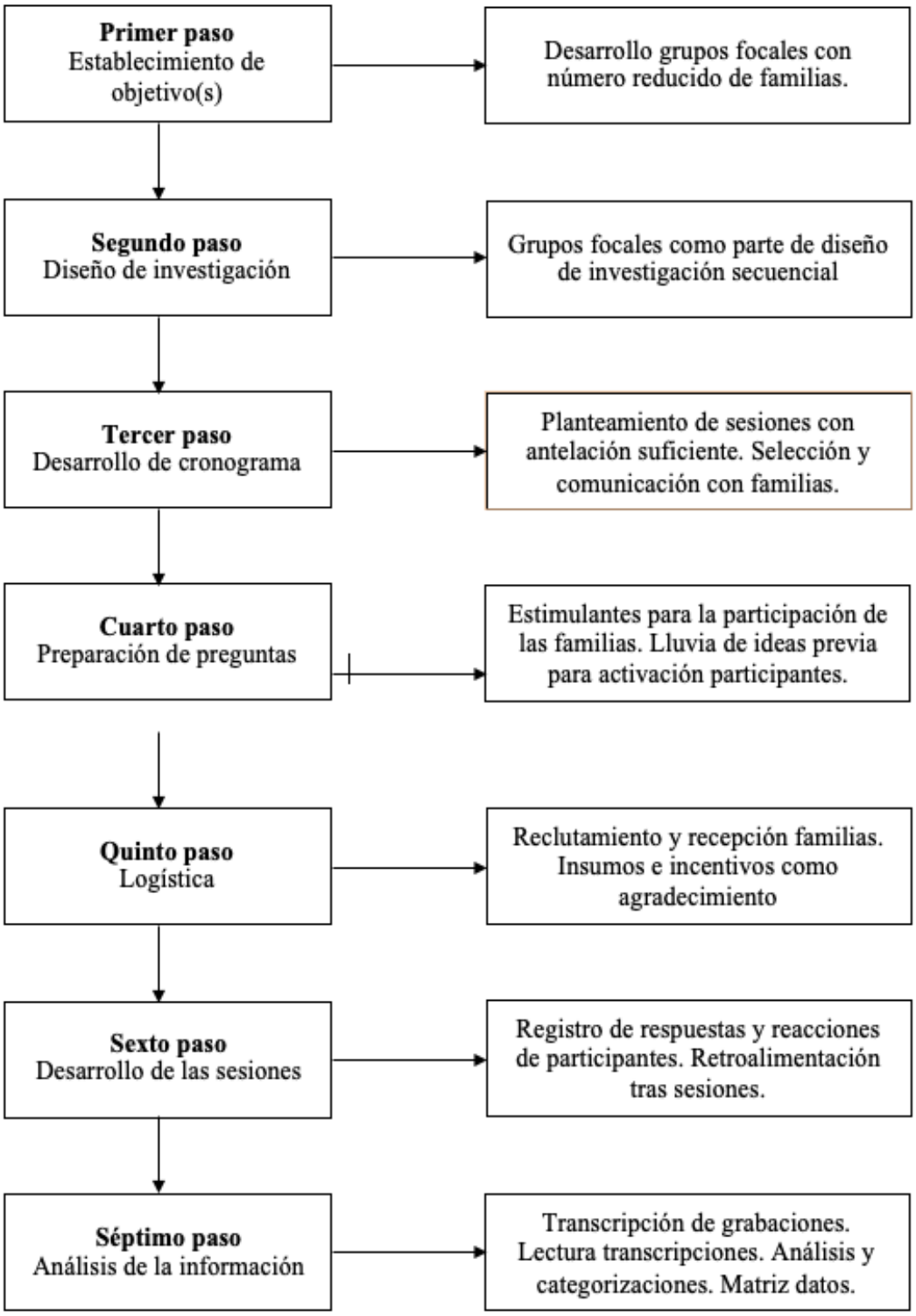


Figura 3. Fases en el desarrollo de los grupos focales.

La batería de preguntas sobre las que gravitará el desarrollo de los grupos focales se encuentra en el Anexo 5, quedando éstas estructuradas en las tres dimensiones correspondientes al Indexde Inclusión.

4.7. Tipo de análisis.

Del cuestionario 2 administrado a las familias, se obtendrán estadísticos descriptivos a través del software estadístico SPSS (versión 24), principalmente de tendencia central (medias y medianas, por ser esta última más resistente a posibles anomalías de los datos) y dispersión (desviación estándar). La información que arrojen estos estadísticos tendrá un carácter eminentemente indagatorio, que servirán para conocer, a modo de aproximación, el comportamiento de las variables objeto de estudio.

Luego de esto, las categorías de las variables independientes (número de hijos matriculados en el establecimiento, número de personas que viven en el hogar familiar, edad de las personas que conviven en el hogar familiar, nivel educacional de los padres, miembro de la familia con alguna enfermedad, participación en actividades de la escuela y ocupación de los padres) permitirá que, junto con las variables dependientes (puntajes totales directos en "crear culturas inclusivas", "elaborar políticas inclusivas" y "desarrollar prácticas inclusivas"), efectuar Análisis de Varianza (ANOVAs) de uno y dos factores. Previamente se someterá a estudio la base de datos, para así contrastar hipótesis (supuestos) de independencia entre las puntuaciones, normalidad de las poblaciones y homocedasticidad (varianzas poblacionales iguales) (Pardo, Ruiz y San Martín, 2009).

La información recopilada y registrada a través de los grupos focales será aalizada bajo el procedimiento propuesto bajo el amparo de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), propuesta por Glasser y Strauss (1969). Según sus autores, los hallazgos, considerados en sí como teoría, se van construyendo a partir de los datos recopilados, con el apoyo de los conceptos teóricos básicos sobre los que discurre la investigación (Bertoldi, Fiorito y Álvarez, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Se trata de un proceso no lineal, pues requiere de la constancia en vislumbrar elementos novedosos, a saber, en la presencia de objetos, situaciones o cuestiones que acontecían sin claridad en un inicio, y que requieren regresear a ellos, para significarlos (Bertoldi, Fiorito y Álvarez, 2006).

El análisis de la información de los grupos focales desarrollados con las familias de Primer Año de Educación Básica sobre su participación en los procesos inclusivos requiere, bajo el enfoque recién presentado, y siguiendo a Bertoldi, Fiorito y Álvarez (2006), del seguimiento de una serie de pasos que se enumeran a continuación, y quedan esquematizados en el esquema (figura 4) que se presenta en la página siguiente:

1. Transcribir el registro de las grabaciónes efectuadas durante el desarrollo de las sesión de los grupos focales.
2. Elaborar hipótesis de trabajo sobre lo acontecido.
3. Llevar a cabo, de manera individual, una lectura de la transcripción, anotando primeras categorizaciones.
4. Analizar, en grupo, lo leído en forma individual, codificando las primeras categorizaciones por subsector de actores.
5. Elaborar el primer listado de categorías de análisis, con carácter preliminar.

6. Volcar la información en una matriz de datos.

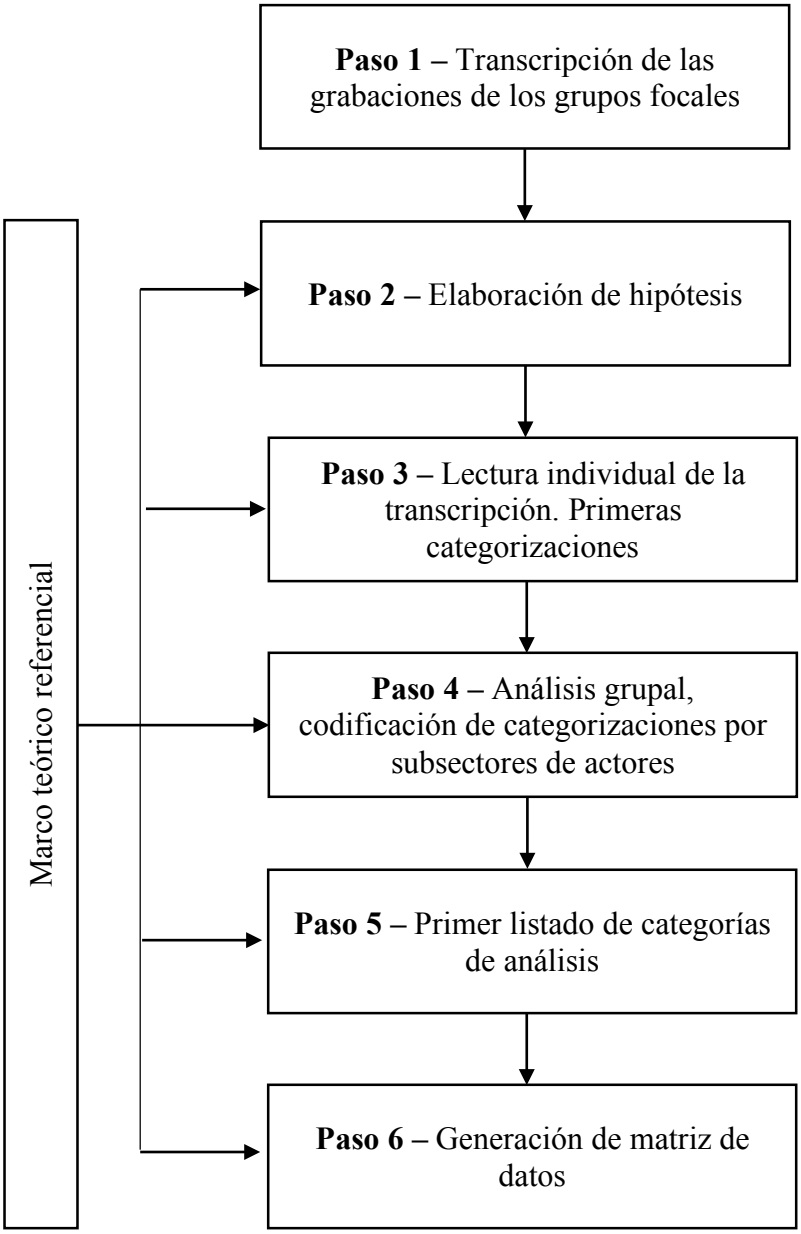


Figura 4. Pasos en el análisis de la información obtenida a través de los grupos focales.

Así, con todo ello, será posible estudiar la información vertida por los participantes, sistematizada y estructurada en categorías o unidades de análisis, para así poder dirigir los esfuerzos a un plano más conceptual o teórico, con carácter simultáneo. No es asunto menor, pues se trata de un trabajo de gran complejidad, al tratarse de un procedimiento fruto del cual será posible explicar el fenómeno sobre el que gravita el estudio (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012; Powell y Single, 1996; Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017).

4.8. Triangulación de la información.

De las diferentes estratategias básicas de integración multimétodo (Bericat, 1998; Sánchez, 2015), la triangulación representa el máximo grado de ésta, puesto que de lo que se trata es del reconocimiento por parte de las dos aproximaciones de un mismo aspecto de la realidad social (Bericat, 1998; Sánchez, 2015). Siguiendo la clasificación de Aguilar y Barroso (2015) optaremos por una *triangulación metodológica*, pudiendo evidenciarse en la aplicación de diferentes métodos dentro de nuestra investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento (Aguilar y Barroso, 2015).

Además, cabe mencionar que, el propósito de la triangulación que se efectuará, y siguiendo a varios autores en la línea de investigación mixta (Erzberger y Prein, 1997; Erzberger, 1998; Kelle, 2001; Kelle y Erzberger, 1999; Kelle y Erzberger, 2003; Johnstone, 2004; Aguilar y Barroso, 2015), no es otro sino el de "validar mutuamente los resultados obtenidos desde diferentes métodos" (Aguilar y Barroso, 2015). Se espera que, tras la recogida, ordenamiento y análisis de los datos cuantitativos del Cuestionario nº2 del Index de Inclusión, y cualitativos de los grupos focales, los resultados de ambas vías converjan y que permitan llegar a similares conclusiones, hecho que abriría el camino para poder así demostrar con consistencia resultados sobre los que sustentar los hallazgos de la investigación presente, tal y como se propone en el siguiente esquema:

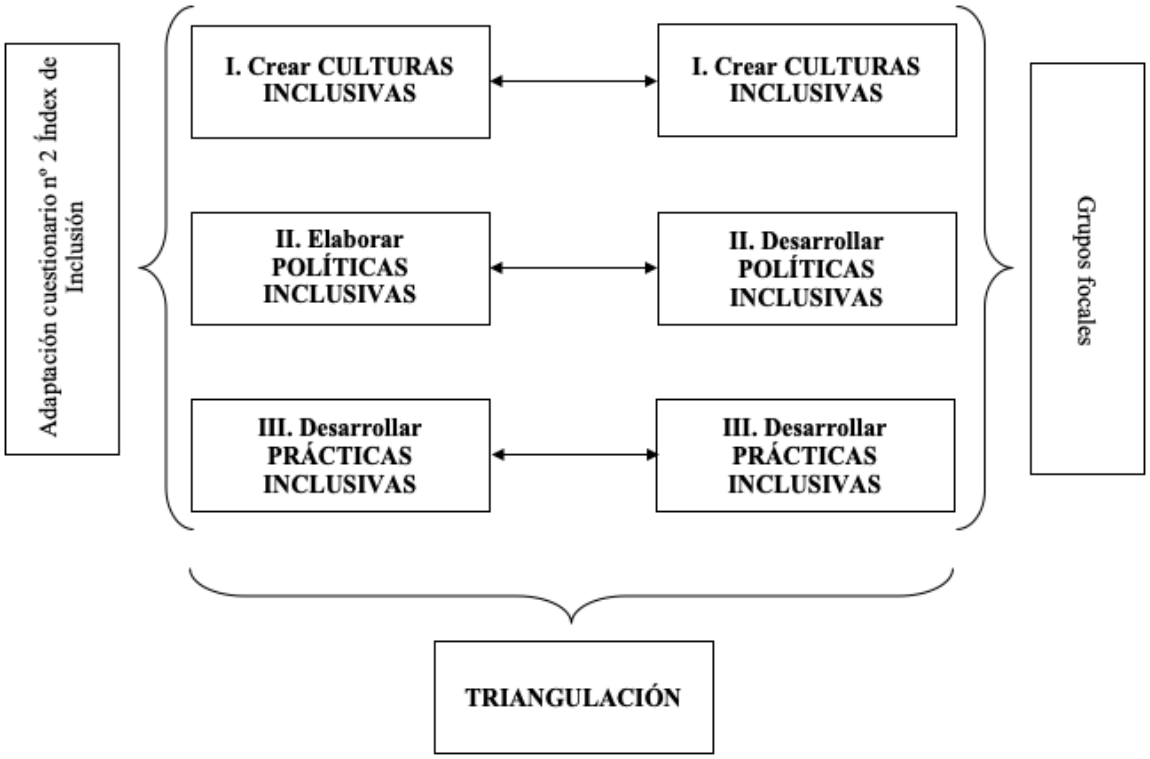


Figura 5. Modelo de triangulación como validación.

La triangulación en las ciencias sociales en general, y en las ciencias de la educación en particular, es un procedimiento que presentar un esfuerzo por alcanzar mayor comprensión de los fenómenos objeto de estudio, e incluso un procedimiento de control implementado que puede garantizar la confiabilidad entre los resultados obtenidos a partir de diferentes instrumentos y técnicas en cualquier investigación (Betrián, Galitó, García, Jové y Maraculla, 2013). Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006), refieren que en la investigación educativa, psicológica y social, la triangulación es el procedimiento que permite aceptar como razonables las explicaciones sobre el comportamiento y evaluación de las personas y el funcionamiento de los grupos e instituciones.

4.9. Etapas de la investigación.

Siguiendo la lógica presentada en los apartados anteriores, y tras haber efectuado una prolija revisión de la literatura concerniente al tema a abordar en el estudio, junto con la definición de los objetivos que marcarán la hoja de ruta, se llevará a cabo la adaptación del Cuestionario 2 del Index de Inclusión, para posteriormente ser validado externamente por la institución privada de Educación Superior del país. Este proceso de validación, a modo de pilotaje, servirá para la obtención de datos de gran utilidad para el estudio de las propiedades psicométricas, depurando el instrumento en términos de ítems con un funcionamiento indebido; es decir, ítems de baja calidad psicométrica.

Tras la validación del instrumento, será posible su administración a las familias de ambos cursos, A y B, del Primer Año de Educación Básica del Colegio Manantial. Previo a esta adminsitración, y tras acuerdos logrados con los miembros del Grupo Profesional de Trabajo (G.P.T.), y habiendo informado a las profesoras-jefe de ambos cursos de los propósitos del estudio, se convocarán a las familias, mediante comunicación formal remitida a los hogares por correo, con timbre del establecimiento y sello de la universidad en las mismas, dando relieve a la importancia de su participación en la investigación mediante la completación del cuestionario. Tras la aplicación del cuestionario, se procederá a la tabulación de los datos, generando una base de datos para emprender los análisis estadísticos ya descritos. La figura 6 (ver página siguiente) plasma todo el proceso descrito en las presentes líneas.

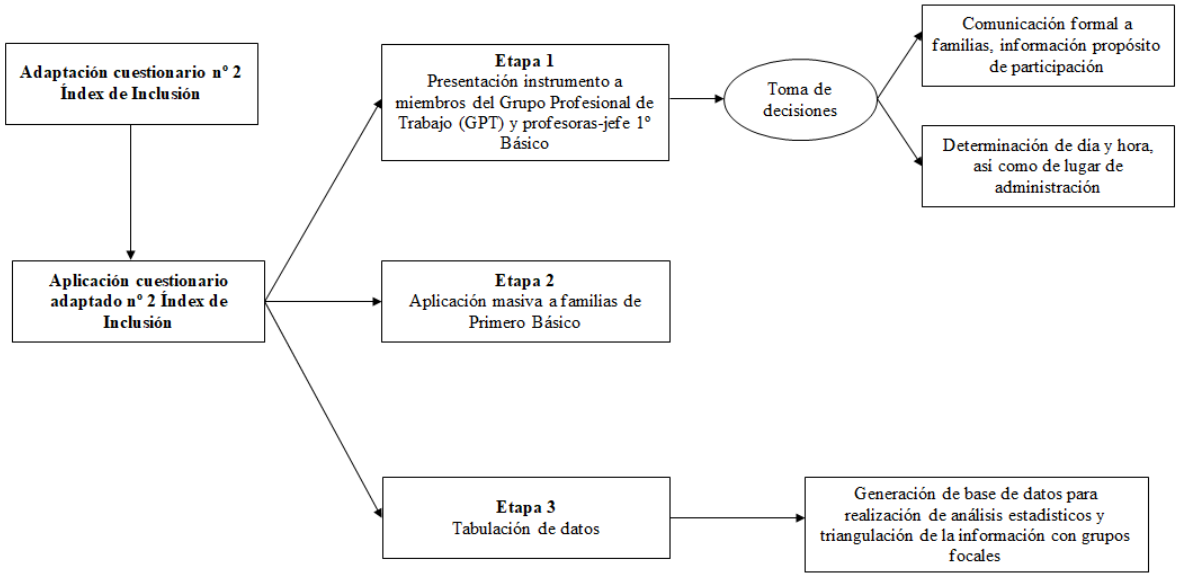


Figura 6. Etapas en la aplicación del cuestionario adaptado.

En un momento posterior, el estudio proseguirá con el desarrollo de los grupos focales. En esta ocasión, se optará por la misma modalidad comunicativa que en la aplicación del cuestionario, es decir, mediante el envío por correo de una comunicación formal, explicitando el funcionamiento de los grupos focales, el propósito y la finalidad de la participación de ellas en dicha dinámica. Un modelo de misiva dirigida a las familias puede encontrarse adjunta en el Anexo 4. Desarrollado los grupos focales con las familas seleccionadas, se llevará a término el análisis de la información ya descrito en anteriores apartados.

Las fases finales de la investigación discurrirán por los análisis de triangulación de la información obtenida por ambas vías (cuantitativa y cualitativa), para poder efectuar las conclusiones pertinentes, en base a los objetivos formulados y presentados al inicio, abriendo caminos para que dichas conclusiones puedan formar parte del comienzo de estudios posteriores sobre el tema abordado en la investigación presente.

Para poder otorgar mayor claridad, en la página siguiente se adjunta un esquema (figura 7) que ilustra cada una de las fases de la investigación descritas recientemente.

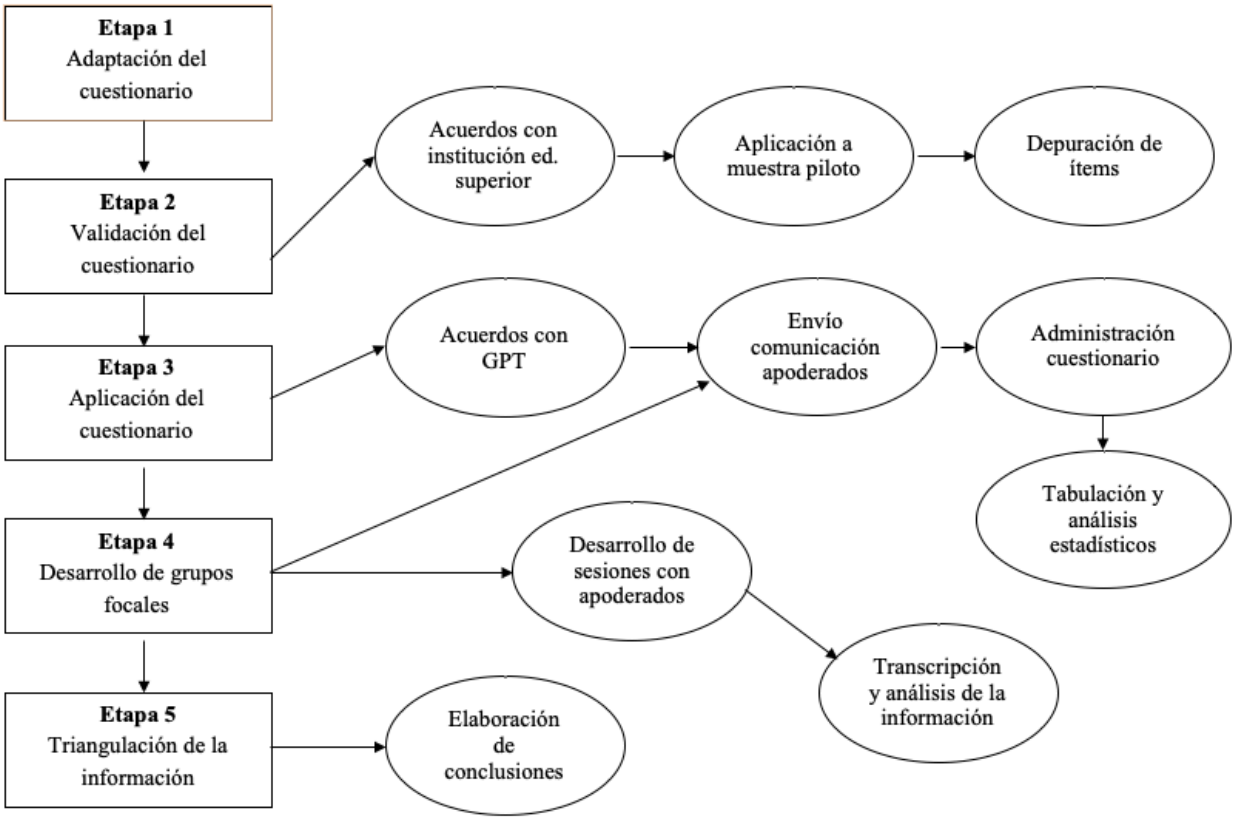


*Figura 7***.** Etapas en el desarrollo de la investigación.

4.10. Aspectos éticos y criterios de rigurosidad de la investigación.

Uno de los acuredos adoptados con el Colegio Manantial, a través de su Grupo Profesional de Trabajo (G.P.T.) fue el de transparentar a las familias participantes los objetivos del estudio, sus implicaciones futuras y el manejo de la información recopilada a través de su participación. La presentación de la investigación a las familias, a través de la comunicación emitida por correo, así como también en las reuniones que se celebraron para la administración del cuestionario y del desarrollo de los grupos focales, siempre recalcaron la participación voluntaria, así como también en la confidencialidad de la información que proporcionaran.

La participación de las familias quedó expresa formalmente a través de un consentimiento, en el que se sintetizaban los propósitos y la importancia de su participación, junto con un formulario diseñado para tales efectos, del que se presenta copia en el Anexo 3.

De otra parte, las reuniones con la institución educativa quedaron registradas en actas de reuniones, a modo de respaldo, mientras que el grupo de investigación empleó formatos de

registro de los acuerdos alcanzados en tales reuniones. El equipo de trabajo se comprometió, desde un primer momento, a entregar, una vez finalizado el proceso de investigación, un dossier que recopilara los hallazgos, así como también un conjunto de orientaciones, para uso interno de la institución, como apoyo al desarrollo de acciones inclusivas para todos los miembros de la comunidad escolar en general, y para con las familias en particular.

4.11. Categorías de análisis.

Siguiendo con lo enunciado en el análisis de datos obtenidos tras la transcripción de la información de los grupos focales, la organización de esta información a través de categorías establecidas por el grupo de investigación, quedaría sistematizada en matrices de datos, cuyo formato se presenta a continuación (ver tabla 2). Se trata de un esfuerzo por expresar con claridad los hallazgos del estudio que llevarían, junto con el contraste de los resultados obtenidos mediante los análisis estadísticos derivados de los datos recopilados a través de la aplicación del Cuestionario adaptado nº 2 del Index de Inclusión, a la generación de conclusiones.

Huelga decir que, las matrices que se presentan, no dejan de ser esbozos preliminares, que facilitarían, en una primera instancia, al ordenamiento de la información. Por lo tanto, serían susceptibles de modificación, atendiendo a las modificaciones producto de procesamiento de la información y la inclusión de esta en las categorías propuestas o de nuevas. En relación a la columna referente a las familias informantes (FI_n), para la codificación se emplearía un sistema alfanumérico dado que, la participación de las familias en todo el proceso está guiado por el aseguramiento de la confidencialidad de la información proporcionada al grupo de investigación.

Tabla 2. *Categorías y subcategorías de análisis.*

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Familia informante (FI_n)	Comentario	Conclusión(es)
Creación de culturas inclusivas	Respeto entre y hacia las familias	Las familias se tratan con amabilidad entre sí			
		El colegio trata con amabilidad a las familias			
	Información de las familias	El colegio emite circulares informativas			
		El centro de padres facilita información fidedigna			
	Motivación e involucración de familias	El colegio estimula la participación familiar			
		Las familias se comprometen activamente de las actividades escolares			
	Oportunidades	El profesorado trata de eliminar las prácticas discriminatorias			

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Familia informante (FI_n)	Comentario	Conclusión(es)
Creación de culturas inclusivas	Oportunidades	El profesorado intenta eliminar todas las barreras de aprendizaje			
	Valoración de estudiantes	El colegio considera que todos son igual de importantes			
		Los estudiantes son tratados como personas, como poseedores de un rol			
	Valoración hacia las familias	El colegio considera que todas las familias son igual de importantes			
		El colegio entrega a las familias, espacios de participación			

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Familia informante (FI_n)	Comentario	Conclusión(es)
Elaboración de políticas inclusivas	Atención de necesidades	El colegio organiza el apoyo para atender a la diversidad			
		El colegio acoge a los estudiantes nuevos			
	Supresión de barreras de acceso/ mantenimiento de las mismas	El colegio hace que todas sus instalaciones, sean físicamente accesibles para todos			
		El colegio mantiene en buen estado, todas sus instalaciones			
	Información de familias respecto a apoyos ofrecidos a estudiantes	El colegio entrega las informaciones de apoyos, en los tiempos pertinentes			
		El colegio entrega información, detallando en tipo de apoyo que requiere cada estudiante			

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Familia informante (FI_n)	Comentario	Conclusión(es)
Desarrollo de prácticas inclusivas	Involucración de familias en aprendizajes de estudiantes	El colegio se preocupa de la participación de todas las familias			
		La opinión de las familias, es incorporada al plan de apoyo de los estudiantes			
	Apoyo prestado a las familias por profesores	El profesorado explica las estrategias de trabajo realizadas dentro del aula, a las familias.			
		El profesorado tiene un tiempo de atención de apoderados, establecido y eficiente			
	Familias como recurso de aprendizaje en aulas	El colegio considera y hace partícipe a las familias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes			
		Las familias participan de la creación de materiales de apoyo al aprendizaje, de los estudiantes			

5. RESULTADOS ESPERADOS

El cumplimiento de los objetivos planteados, se irán develando en la medida que la presente investigación sea aplicada al contexto señalado, con la finalidad de consignar diversos aportes que permitan construir aspectos de relevancia para la emisión de juicios eficientes y comprensivos. Por lo tanto, en adelante se analizarán los objetivos, a modo de presunción, sobre lo que se podría esperar de ellos.

En el primer objetivo específico, se adaptó el cuestionario número dos del Indexde Inclusión, dirigido a las familias y estudiantes, para explorar el conocimiento que las familias poseen sobre temáticas de inclusión educativa y participación en los procesos inclusivos desarrollados en la escuela. En consecuencia, la modificación y re-diseño del instrumento, respondió al contexto y necesidades de la investigación, adaptando las tres dimensiones contenidas en el Index que se dirigían a los grupos focales, desprendiendo modificaciones en las preguntas o reactivos. Por lo tanto, el instrumento modificado, debería proporcionar información fidedigna o un sustrato coherente, de los aspectos relevantes de la investigación.

En el segundo objetivo especifico, se propone aplicar el instrumento adaptado del Index, a las familias del Primer Año de Educación Básica, respecto a la participación de estas en los procesos inclusivos desarrollados en el establecimiento. Por lo tanto, se considera que la aplicación del instrumento modificado, permita recabar información clara y explícita sobre el conocimiento que las familias tienen acerca de las prácticas inclusivas que imparte el colegio. En consecuencia, es esperable que el proceso de recogida de información, sea aportativo para la indagación, en cuanto a las directrices a analizar.

En el tercer objetivo específico, se considera desarrollar grupos focales con un grupo reducido de familias, que pertenecen al primer año de educación básica, para comparar la información obtenida con el instrumento de corte cuantitativo. Por consiguiente, se pretende que la reflexión provocada en los grupos focales, facilite la recogida de información cualitativa y entregue la oportunidad de acceder a sucesos que puedan retroalimentar la búsqueda de información. En definitiva, la comparación de ambos instrumentos, aportarán evidencias que complementarán conceptualizaciones más profundas.

En el cuarto objetivo específico, se busca triangular la información obtenida, a través de herramientas y procedimientos cuantitativos y cualitativos, para validar los resultados obtenidos sobre la participación de las familias, en las acciones inclusivas, a partir de diferentes métodos, para interpretar los mismos. En suma, se pretende realizar un análisis profundo de todos los datos recopilados, logrando armonizar lo cuantitativo, con lo cualitativo, obteniendo beneficios de ambos paradigmas. Para sintetizar, es de relevancia mencionar que la trascendencia y significancia de las reflexiones que se desprendan de la evidencia, entregarán recursos para generar acciones mancomunadas en la organización educativa.

Es de relevancia señalar que los objetivos específicos planteados, buscan sistematizar la investigación, de manera tal, que actúen como facilitadores para la comprensión y conceptualización de aquellas evidencias que se vayan develando a lo largo del proceso, y permitan construir afirmaciones certeras.

5.1. Proyecciones por preguntas

A partir de los datos que se obtengan durante la indagación, será posible responder a las cuatro preguntas planteadas, al inicio de esta investigación y que orientan la búsqueda de información durante todo el proceso exploratorio.

De la primera pregunta, "¿cómo explorar el conocimieto que las familias poseen acerca de la inclusión educativa y su participación en los procesos inclusivos?", se considera que será posible encontrar evidencias sustanciales a través de los datos que arroje el cuestionario adaptado al Index y contextualizado para el trabajo específico al contexto de la investigación y el colegio.

De la segunda pregunta, "¿a través de qué medios es posible efectuar una indagación más profunda sobre la participación de las familias en los procesos inclusivos desarrollados en el establecimiento?", se estima que a partir del trabajo que se realizará en grupos focales, será posible recoger datos que permitan ahondar cualitativamente en aquellos sucesos que los apoderados deseen expresar y relatar, en conformidad a la guía entregada.

De la tercera pregunta, "¿de qué forma es posible tratar la información obtenida, a través de medios cualitativos, contribuye a explicitar los resultados cuantitativos obtenidos sobre la participación, de las familias en las acciones inclusivas en el establecimiento?" , se asume que la triangulación metodológica, permitirá contrastar las coincidencias y diferencias de los datos obtenidos, basándose en las categorías y sub-categorías de análisis. En consecuencia, se espera que la primera categoría de análisis, dirigida a la creación de culturas inclusivas, pueda demostrar la forma en que: el respeto entre y hacia las familias, la información, motivación, involucración, oportunidades y valoración hacia ellas, como también hacia los estudiantes, se estarían eventualmente abordando y desarrollando en el establecimiento educativo, para consignar un visión aérea del estado de las culturas inclusivas y su impacto en la comunidad. Se considera que la segunda categoría de análisis, enfocada a la elaboración de políticas inclusivas, entregue datos sobre: la atención de las necesidades, la supresión de barreras de acceso/mantenimiento de las mismas y la información de familias respecto a apoyos ofrecidos a estudiantes, pueda informar sobre manera en que la institución educativa aborda la inclusión, desde las políticas inclusivas que va desarrollando en su comunidad y la manera en que estas acciones van develando aspectos fundamentales que permitirán guiar futuras decisiones y/o compromisos. Se entiende que la tercera categoría de análisis, en el desarrollo de prácticas inclusivas, brinden información sobre: la involucración de familias en aprendizajes de estudiantes, el apoyo prestado a las familias por profesores, la presencia de las familias como recurso de aprendizaje en aulas, para obtener la oportunidad de evaluar y reflexionar sobre las propias

prácticas inclusivas, con la finalidad de asimilar aquellas situaciones que deban ser replanteadas y redireccionadas.

En consecuencia, se considera que de todos los datos obtenidos y triangulados, se pueda valorar y determinar todas aquellas culturas, políticas y prácticas inclusivas que sean posibles mantener, como también es necesario reflexionar sobre aquellos aspectos que requieran ser eliminados, u otros que se deban fomentar, asumiendo que la búsqueda de una proyección exitosa en materia de inclusión, robusteserá inherentemente la grandeza de la comunidad educativa.

5.2. Propuestas

Las propuestas que se presentan, responden a las decisiones que se han tomado, después de reflexionar durante el proceso que da inicio a esta investigación y los avances obtenidos de manera paulatina. En consecuencia, obedecen a aspectos que serían positivos plantear, para el desarrollo inclusivo del establecimiento educativo. A saber:

- Se considera pertinente, que el Grupo Profesional de Trabajo (G.T.P.), mantenga una permanente reflexión sobre sus procesos inclusivos, buscando la forma de sistematizar la entrada de información, a modo de ser analizada a modo semanal o quincenal.
- Se aconseja, que las determinaciones realizadas en la sistematización de la información, puedan ser frecuentemente contrastadas con el Manual de Convivencia del establecimiento, para intencionar la vida en comunidad.
- Se le recomienda al Grupo Profesional de Trabajo, fomentar frecuentemente las temáticas de inclusión, en el desarrollo del Consejo de Profesores, asimilando que la inclusión está unida a la vida escolar.
- Se recomienda que el Centro de estudiantes, pueda ser asesorado por un profesional del establecimiento, que se encuentre unido al Grupo Profesional de Trabajo y que se puedan analizar necesidades de los alumnos, clasificándolan en algunas de las tres dimensiones: Culturas, Políticas y prácticas inclusivas, buscando posibles soluciones. Lo anterior con la finalidad de ser canalizado por el profesional asesor, hacia el Grupo Profesional de Trabajo, quien determinará la forma de traspasar al cuerpo docente.
- Se sugiere aprovechar las instancias de reuniones con los apoderados, generando momentos de reflexión guiada en cuanto a la temática de inclusión, logrando sistematizar la información a modo de comunidad y poder tomar decisiones en cuanto a ella, de manera eficiente, con el objetivo de entregar respuestas pertinentes y crear acciones en conjunto.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, G. y Ryan, B. (2005). The family-school relationships model: parental influence on school successs. *Contemporary issues in parenting. Ontario: Nova Publishing.*

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Caracterización de escuelas que han tenido trayectorias exitosas*. Santiago de Chile.

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Tarea de todos, hacia una visión compartida de la calidad de la educación.* Santiago.

Aguilar, S. y Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación, 47,* 73-88.

Aigneren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Centro Centroamericano de Población. *Biblioteca Virtual, 7.*

Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, 12.*

Álvaro, D. (2010). Los conceptos de "comunidad" y "sociedad" de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC, International Journal on Collective Identity Research,* (1), 8.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la explosión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa, 21.*

Balongo, G. Mérida, R. (2017). *Incluir la diversidad familiar en las aulas infantiles a través de los proyectos de trabajo.* Revista de currículum y formación de profesorado. *21*(2). p.231-251.

Bellei, C. Valenzuela, J. Vanni, X. Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: CIAE.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social.* Barcelona: Ariel.

Bertoldi, S.; Fiorito, M. y Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, docencia y tecnología*, (33), 111-131.

Betrián, E., Galitó, N.; Merino, N.; Jové, G. y Maraculla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Red Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 11*(4), 5-24.

Blanco, R. (2010), *El derecho de todos a una educación de calidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *4(*2), 25-153

Bolívar, A. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación, 339,* 119-146.

Booth, T. y Echeita, G. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Botella, M. y Ortiz, C. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile, *Revista Educación, Política y Sociedad, 3(2).*

Bronfrenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist, 32*(7), 513.

Bronfrenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology, 22*(6), 723-742.

Bruner, J. J. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: Una educación de calidad para todos.* Santiago: Dolmen Ediciones.

Buss, M.; López, M.J.; Rutz, A.; Coelho, S.; Oliverira, I. y Mikla, M. (2013). Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Indexde Enfermería, 22*(1-2), 75-78.

Calvo, M. I.; Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 99-113.

Caro-González, F. J.; García-Gordillo, M. M. y Bezunartea-Valencia, O. (2013). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita. *Palabra Clave, 17*(3), 828-853.

Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva, *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9*(2).

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la Universidad Nacional de Colombia.*

Chanfrault-Duchet, M. (1988). El sistema interaccional del relato de vida. *Sociétés, mayo,* 26-31.

Chinchilla, R. (2015). Trabajo con una familia, un aporte dese la orientación familiar. *Revist Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 15*(1). doi: dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.1763

Cieza, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *SIPS – Revista interuniversitaria de pedagogía social, 17*, 123-136.

Corniejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas, 10*(2), 12-34.

Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative approaches to research*. Upper Saddle River, N.J.: Merril/Pearson Education.

Creswell, J. (2003). *Research design: Quantiative, qualitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks. CA: Sage.

Creswell, J.; Plano, V.; Gutmann, M. y Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori y C. Teddie (Eds.), *Handbook of mixed methdos in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.; Plano, V. Y Garrett, A. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs. *Advances in mixed methods research,* 66-83.

Cristóbal, R. (2014). La diversidad familiar desde un modelo de escuela inclusiva (tesis de Grado de Maestro de Educación Primaria). Universidad de Murcia, España.

De Tezanos, A. (2004). *La torre de Babel: Los equívocos acerca de los sentidos de la educación.* Uruguay: UNESCO.

Decreto 170. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 24 de abril de 2010. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570

Decreto 83. Biblioteca del congreso nacional de Chile. 05 de febrero de 2015. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511

Decreto 830. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 27 de septiembre de 1990. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=15824

Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza, 1*(8), 1-15.

Durán, D.; Echeita, G.; Giné, C.; Miquel, E.; Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *REICE: Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3*(1), 464-467.

Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5*(2).

Erzberger, C. (1998). *Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsproßß.* Weinheim: deutscher Studien Verlag.

Erzberger, C. y Prein, G. (1997). Triangulation: validity and empirically based hypothesis construction. *Quality and Quantity, 31*(2), 141-154.

Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 9*(1), 51-67.

Escribano, A. y Martinez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos, para aprender a vivir juntos* (Vol. 122). Narcea ediciones.

Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho, *Educatio Siglo XXI, 30* (2), 109-128.

Fernández, J. M. (2012). Familia, comunidad, diversidad funcional e inclusión educativa: un pacto de futuro. En *Perspectivas en familia y educación inclusiva: Libro de actas del III Congreso Internacional y IV Nacional de Audición y Lenguaje, Logopedia, Apoyo a la integración y Multiculturalidad (pp. 162.167). Jaén: Universidad de Jaén*. Adeo.

Fernández, M. (2013) Competencias docentes y educación inclusiva, *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 15(2), 82-99.

Fonide. (2016). *Inclusión social en las escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar.* Recuperado de https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Inclusion-social-en-las-escuelas.pdf

García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje, 26*(4), 425-437.

Gill, J. y Johnson, P. (2010). *Research methods for managers.* Londres: SAGE publications.

Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa, *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural,* (25), 0-0.

Greene, J.; Caracelli, V. y Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*, 255-274.

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigacíon en educación médica, 2*(5), 55-60.

Hanson, W.; Creswell, J.; Plano, V.; Petska, K. y Creswell, D. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of counseling psychology, 52*(2), 224.

Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta, 87,* 3-26.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill

Hipp, R. (2006). Orígenes del Matrimonio y de la familia modernos. *Revista Austral de Ciencias Sociales, 11*, 59-78.

Ivankovich-Guillén, C. y Araya-Quesada, Y. (2011). Focus groups: técnica de investigación cualitativa en investigación de mercados. *Revista de Ciencias Económicas, 29*(1).

Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*(7), 14-26.

Johnstone, P. L. (2004). Mixed Methods, Mixed Methodology in Health Services Research. *Practice Qualitative Health Research, 14,* 259-271.

Jurado, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa, *23*, 7-8.

Kelle, U. (2001). Sociological Ex-planations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum: Qualitative Social Research, 2*(1).

Kelle, U. y Erzberger, C. (1999). Integration qualitativer and quantiativer Methoden: Methoden: methodologissche Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Koelner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychology. 51,* 509-531.

Kelle, U. y Erzberger, C. (2003). Making inferences in mixed methods: The rules of integration. In Abbas Tashakkori y Charles Teddie (Hrsg.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research.* Thousand Oaks: Sage, 457-488.

Lareau, A. (2000). *Home avdantage. Social class and parental intervention in elementary education.* Oxford: Rowmann & Littlefield Publishers, INC.

Ley N°18.962. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago. 10 de marzo de 1990. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=173900

Ley 20.370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago. 12 de septiembre de 2009. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043

Ley 20.422. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago. 10 de febrero de 2010. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422

Ley 20.529. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago. 27 de agosto 2011. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635

Ley 20.609. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago. 24 de julio 2012. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092

Ley 20.845. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago. 08 de junio de 2015. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172

López, M. Y Franzani, J. (2015). Barreras y recursos para el desarrollo de un proceso autoevaluativo orientado a la inclusión educativa guiado por el Índice de Inclusión en una escuela municipal de la Región Metropolitana (tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional). Universidad de Chile, Chile.

López, V.; Ascorra, P.; Bilbao, M.; Oyanedel, J. C.; Moya, I. y Morales, M. (2012). El ambiente escolar incide en los resultados PISA 2009: resultados de un estudio de diseño mixto. *Evidencias para políticas públicas en educación,* 49-94.

Mack, N.; Woodsong, C., MacQueen, M.; Guest, G. y Namey, E. (2005). Depth interviews and Focus group discussions. Qualitative Research Methods: A data collection field guide. *Family Health International,* 29-49.

Maestre, A. B. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas.*

Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas.* UNESCO: Panamá.

Marjoribanks, K. (1996). Family Socialisation and children's school outcomes: an investigation of a parenting model. *Educational Studies, 22*(1), 3-11.

Marjoribanks, K. (1996b). Ethnicity, proximal family environment, and young adolescent's cognitive performarnce. *Journal of Early Adolescence, 16*, 340-359.

Miguélez, M. (2011). El paradigm sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. *REDHECS: Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social, 6*(11), 6-27.

Ministerio de Educación (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto Nº83/2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.* Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas.* Santiago: Catalina Opazo Brunster y Marcelo Fontecilla Guzmán (col.).

Ministerio de Educación. (2018). Guía para la no discriminación en el contexto escolar. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/portal/documentos/guiaparalanodiscriminacionenelcontextoescolar2018_Supereduc_OEI_final.pdf

Mir, M.; Batle, M. y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 1*(1), 45-68.

Molina, J. F.; López, M. D.; Pereira, J.; Pertusa, E. M. y Tarí, J. J. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, 15*(2), 55-62.

Morgan, D. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research, 8*, 362-376.

Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research, 40*(2), 120-123.

Muntaner, J., Rosselló, M. y Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva, *Educatio Siglo XXI, 34*(1).

Murúa, V.; Chaverini, V.; Gallardo, P.; Torres, P.; Pedraza, M.; Rozas, M. y Zorrrilla, A. (2017). *Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas*. Chile: Ministerio de Educación.

Nisbet, R. (1999). *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires.

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos, Instituto Nacional de Derechos Humanos.* Recuperado de https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/317/declaracion-derechos-humanos.pdf?sequence=1

Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.

Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio siglo XXI, 28*(1), 17-40.

Pardo, A., Ruiz, M. A. y San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud, 3*. Madrid: Síntesis.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare, 15*(1), 15-29.

Pizarro, P.; Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: perspectivas en psicología, 9*(2), 271-287.

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas.

Powell, R. y Single, H. (1996). Focus groups. *International journal for quality in health care, 8*(5), 499-504.

Roa, C. y Torres, W. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Educación y Ciudad, 27*, 139-146.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa.* Málaga: Algibe.

Rodríguez, C.; Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrente e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y EValuación Educativa, 12*(2), 289-305.

Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y Experiencias Educativas, (19).*

Ryan, B. y Adams, G. (1995). The family-school relationships model. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg y R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research and practice* (p. 3-28). Newbury Park, CA: Sage.

Sánchez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto,* 11-30.

Sánchez, J.; Caldera, Y.; Guevara, C.; Plaza, M. y Ortega, M. (2012). Formación y Organización Comunitaria a partir de la Gestión Escolar. *Evalpost-Fonacit. Cumaná,* 1-15.

Scott-Jones, D. (1995). The family-school relationships model. In B. A. Ryan, G. R., Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg y R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research and practice* (p. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.

Soldevila, J., Naranjo, M. y Muntaner, J. (2017). Prácticas inclusivas: El rol del docente de apoyo. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Recuperado de https://personal.us.es/aguijim/03_17_Soldevilla_2017_castellano.pdf

Soria, R. (2010). Tratamiento sistémico en problemas familiares. Análisis de caso. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 13*(3), 87-104.

Steinberg, L. y Darling, N. (1994). The broader context of social influence in adolescence. *Adolescence in context: the interplay of family, school, peers, and work in adjustment*. New York: Springer-Verlag Inc.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks. CA: Sage.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research.* Thousand Oaks. CA: Sage.

Tovar, L. C.; Bohórquez, J. A. y Puello, P. (2014). Propuesta Metodológica para la Construcción de Objetos Virtuales de Aprendizaje basados en Realidad Aumentada. *Formación Universitaria, 7*(2), 11-20. doi: 10.4067/S0718-50062014000200003

Ugalde, B. y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas, 31*(2), 179-187

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. *Conferencia mundial sobre educación para todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Booth, T. y Ainscow, M.

UNESCO (2005). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago

UNICEF (1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNICEF (2014). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de http://unicef.cl/web/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/

Vasques, D. Políticas de educación inclusiva: una comparación, entre Colombia y Chile. *Revista Educación y Educadores. 18*(1), 48.

Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación, 349,* 23-43.

7. Anexos

ANEXO 1 – ADAPTACUÓN CUESTIONARIO Nº2 DEL INDEXDE INCLUSIÓN

Desde la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, dentro del Programa de Estudios de Segunda Titulación de Educación Diferencial – Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral, se está llevando a cabo un estudio sobre la participación de las familias de Primer Año de Educación Básica en los procesos inclusivos desarrollados por el establecimiento.

Para la investigación, es de gran importancia la participación de ustedes, familias, por la información tan valiosa y útil que puedan reportar, a través de este cuestionario que se les presenta en las siguientes páginas. Para esta acción, el Colegio se encuentra en conocimiento y buena disposición para el desarrollo del estudio.

En el cuestionario no se escribe el nombre, puesto que se trata de garantizar la **confidencialidad** de la información que reportarán, ya que dicha información será empleada de acorde a los objetivos del estudio, y no para que sea difundida a terceros. Para la Universidad, es de gran importancia que ustedes, familias, estén en conocimiento de que cualquier dato, opinión o creencia que nos aporten, no será reportado ni compartido con otras personas.

El cuestionario consta de dos partes:

- La primera parte consta de ocho preguntas de carácter general, sobre las características de ustedes como familia.
- La segunda parte cuenta con un total de veinticuatro preguntas sobre las características de la escuela y los procesos inclusivos que desarrolla.

De antemano, y en nombre de todo el equipo de investigación, agradecemos la buena voluntad y disposición en participar de este estudio tan importante para la comunidad educativa de la que son parte fundamental.

Marcando con una "X" en la siguiente casilla, acepto que se me ha informado sobre los fines de este cuestionario y el uso que de los datos que nosotros entreguemos a través de las respuestas. El no marcar con una "X" la casilla que aparece a continuación, implicaría no hacer uso de las respuestas que ustedes nos ofrezcan a través del cuestionario.

	Doy mi consentimiento a participar

Primera parte – marque con una "X" la opción que más se ajuste a la situación y características de ustedes como familia.

A. Número de hijos matriculados en el establecimiento	1	2	3	4 o más

B. Número de personas que viven en el hogar familiar	1	2	3	4 o más

C. Edad de las personas que conviven en el hogar familiar	18-25 años	26-39 años	40-55 años	56 años y más
C.1. Padre				
c.2. Madre				
Otros familiares (escriba a continuación de esta fila).				
C.3. _____				
C.4. _____				

D. Nivel educacional de los padres	Sin estudios	Básica incompleta	Básica completa	Media incompleta	Media completa	Superior incompleta	Superior completa
D.1. Padre							
D.2. Madre							
Familiar a cargo del cuidado del niño o niña							
D.3. _____							
D.4. _____							

E. Miembro de la familia con alguna enfermedad	Sí	No

F. Participación en actividades de la escuela	Sí	No

G. Ocupación de los padres	Sin ocupación – en desempleo	Labores domésticas	Oficio (independiente)	Oficio (asalariado)	Profesional (independiente)	Profesional (asalariado)
G.1. Padre						
G.2. Madre						
Otros familiares (escriba a continuación de esta fila).						
G.3. _____						
G.4. _____						

Segunda parte – Marque con una "X" el grado de acuerdo o desacuerdo que muestren con cada una de las siguientes afirmaciones.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	No sé/no contesto
A.1.1. Todo el mundo siente que es acogido en el colegio.				
A.1.2. Los estudiantes del colegio se ayudan entre sí.				
A.1.3. Las personas que trabajan en el establecimiento (profesores, equipo directivo, paradocentes, auxiliares) trabajan colaborativamente.				
A.1.4. Los trabajadores del establecimiento y los estudiantes se tratan con respeto.				
A.1.5. Como familias, nos implicamos en el colegio.				
A.1.6. El equipo de profesores y los miembros del Consejo Escolar trabajan juntos de manera coordinada.				
A.1.7. Los profesores no tienen trato de favor hacia un grupo de estudiantes por encima de otros.				
A.2.1. Los profesores intentan potenciar las habilidades de los estudiantes.				
A.2.3. Los profesores piensan que todos los estudiantes son igual de importantes				
B.1.4. El establecimiento hace que sus espacios sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Se ayuda a los estudiantes a adaptarse cuando llegan por primera vez al colegio.				
B.1.6. Los profesores muestran el mismo interés por todas las asignaturas.				
B.2.7. Se han reducido las suspensiones a estudiantes por motivos de disciplina.				
B.2.8. Se han hecho esfuerzos para que los estudiantes no falten a las clases.				
B.2.9. Se han reducido las conductas de violencia y acoso escolar (*bullying*).				
C.1.1. Las clases tienen en cuenta la diversidad de los estudiantes.				
C.1.3. Se enseña a los estudiantes a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.				
C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en sus aprendizajes.				
C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
C.1.7. En las clases, la disciplina se basa en el respeto entre todos.				
C.1.9. Los profesores se preocupan de apoyar los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes.				
C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de apoyar los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes.				
C.1.11. Las tareas que se mandan para la casa permiten que todos estudiantes aprendan.				
C.1.12. Todos los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares.				

ANEXO 2 – FORMALIZACIÓN DEL PROPÓSITO DE COLABORACIÓN CON PROCESO DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO ADAPTADO POR PARTE DE LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

ACREDITACIÓN REVISIÓN INDEX

Por medio de la presente carta, la Dirección de Educación Inclusiva de la Universidad Andrés Bello, acredita la revisión del instrumento para la recogida de información sobre Inclusión Educativa, en el marco del proceso de investigación realizado en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, dentro del Programa de Estudios de Segunda Titulación de Educación Diferencial – Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral, donde se implementa un estudio sobre la participación de las familias de Primer Año de Educación Básica en los procesos inclusivos desarrollados por un establecimiento educacional.

Revisión realizada: noviembre 2018

Verónica Águila M.; Felipe
Rojas S. Dirección Educación
Inclusiva

Santiago, diciembre de 2018

ANEXO 3 – CARTA FORMAL DIRIGIDA A FAMILIAS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN – APLICACIÓN CUESTIONARIO.

Viña del Mar, a ___ de _____ de 20__

Estimada familia,

Nos ponemos en contacto con ustedes, como miembros del equipo de investigación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, dentro del Programa de Estudios de Segunda Titulación de Educación Diferencial – Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral, para solicitarle de su participación en un estudio que será desarrollado en conjunto con el Colegio Manantial, establecimiento al que asiste su hija o hijo en Primer Año de Educación Básica, y al que pertenecen como miembros de la comunidad educativa.

El propósito de la investigación mencionada es el de **conocer la participación de ustedes en las acciones inclusivas desarrolladas por el establecimiento.** Se trata de un tema muy importante tanto para nosotros, como para todo el equipo que conforma la institución educativa. Pero, sobre todo, para ustedes, dado que constituyen un grupo fundamental y valioso dentro de la comunidad educativa.

Es por ello que les invitamos formalmente, a través de esta carta, a participar de nuestro estudio, consistente en la aplicación de un cuestionario que contiene preguntas sobre cómo ustedes ven a la escuela, en términos de la cultura inclusiva generada desde el colegio, las políticas y prácticas inclusivas llevadas a término por sus miembros, que apuntan a disminuir las barreras de acceso al aprendizaje y la participación y el reconocimiento de la diversidad de todos los miembros de la comunidad como eje fundamental de la vida de la institución.

La aplicación del cuestionario tendrá lugar en las dependencias del establecimiento, en las salas de 1º Básico (A y B) el próximo día _____ de _____, a las _____ horas.

Por la relevancia del tema, y las implicancias para todos ustedes, les solicitamos asistir a dicho encuentro, que contará con un ágape al finalizar la aplicación del cuestionario.

Agradecidos por su consideración y buena disposición,

Equipo de Investigación Facultad de Pedagogía

UAHC - Universidad Academia de Humanismo Cristiano

ANEXO 4 – CARTA FORMAL DIRIGIDA A FAMILIAS
PARTICIPACIÓN EN GRUPOS FOCALES

Viña del Mar, a ___ de _____ de 20__

Estimada familia,

Agradeciendo su participación en la cumplimentación del cuestionario el pasado día ____ de _____ en el establecimiento educacional sobre la participación de las familias en las acciones inclusivas del Colegio Manantial, nos ponemos en contacto con usted a través de esta carta, para informarle de que han sido seleccionados, como familia, para participar de la segunda parte de este estudio, desarrollado por el grupo de investigación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En esta ocasión, solicitamos de su colaboración para formar parte de un grupo focal que tendrá lugar en las dependencias del establecimiento el próximo día _____ de _____, a las _____ horas.

Un grupo focal es un procedimiento de recogida de información, dirigido por un moderador, quien formula preguntas para ser respondidas abiertamente por los participantess. El desarrollo de la sesión en que tiene lugar el grupo focal puede ser registrado a través de grabación, para que el equipo de trabajo pueda transcribir las respuestas emitidas. En este sentido, tal y como se informó y se aseguró en la administracíon del cuestionario, existe un compromiso expreso del grupo de investigación por salvaguardar la confidencialidad de los datos e informaciones que nos sean entregadas, dado que el propósito de la investigación radica en que ustedes, como miembros de una comunidad educativa, puedan formar parte activa de las acciones inclusivas que el establecimiento pueda diseñar e implementar.

A continuación, se entrega una colilla, para que sea completada por ustedes, rogándoles que lo hagan llegar a la secretaría del establecimiento antes del día _____ de _____.

Agradeciendo de antemano su colaboración, y esperando su asistencia, nos despedimos cordialmente,

Equipo de Investigación Facultad de Pedagogía

UAHC - Universidad Academia de Humanismo Cristiano

_____ y _____**,** nos comprometemos a participar del grupo focal dirigido por el equipo de investigación de la Universidad Acadademia de Humanismo Cristiano que tendrá lugar el día _____ en dependencias del establecimiento.

ANEXO 5 – BATERÍA DE PREGUNTAS A REALIZAR EN LOS GRUPOS FOCALES

DIMENSIÓN A: Crear culturas inclusivas
• ¿Es el Colegio Manantial acogedor para todas las familias? ¿De qué forma creen ustedes que es acogedor? • ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal del colegio Manantial? • ¿Están las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas educativas inclusivas? • ¿Puede nombrar algunas políticas y prácticas educativas inclusivas que el Colegio Manantial desarrolle? • ¿El personal del Colegio Manantial motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas? ¿De qué manera? • ¿El colegio Manantial ofrece a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (desde apoyar en actividades puntuales, hasta ayudar en el aula)? • ¿Las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en el Colegio Manantial? ¿De qué forma? • ¿Sienten ustedes, como familias, que sus preocupaciones son tomadas en consideración en el Colegio Manantial? • ¿Creen ustedes que, en el Colegio Manantial, se considera a los padres y madres igualmente valiosos, independientemente de sus profesiones o si están o no empleados? ¿De qué modo?
DIMENSIÓN B: Elaborar políticas inclusivas
• ¿Creen ustedes que el Colegio Manantial considera las necesidades de las personas (alumnado, profesores, familias, auxiliares,…) con discapacidades físicas, a la hora de organizar los espacios de la escuela, de manera que sean accesibles para todos? • ¿Pueden nombrar al menos 3 espacios físicos que favorecen el acceso y 3 que lo desfavorezcan? • ¿Las familias están informadas si el colegio Manantial brinda apoyos a sus estudiantes para atender a la diversidad?¿Cuáles son esos apoyos?
DIMENSIÓN C: Desarrollar prácticas inclusivas
• ¿Se considera a las familias como miembros de la comunidad a las que se les ofrece oportunidades para reflexionar sobre las materias que han de aprender los estudiantes y los métodos de enseñanza empelados? • ¿Los profesores presentan a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en las casas? ¿Qué formas y/o tipos de apoyo? • ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?