

FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.

INFORME FINAL

Educación Inclusiva ¿Mito o realidad?

Investigador Principal:
Ximena Damm Muñoz
Investigadores Secundarios:
Cecilia Barría N.
Damaris Morales F.
Paula Riquelme B.
Universidad Católica de Temuco
Proyecto FONIDE N°:41 2007

Mayo 2009



Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371,
Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

INDICE

Resumen	3
Introducción	4
1.0- Marco referencial	
Educación inclusiva educación para todos	6
Desarrollo de prácticas inclusivas	10
2.0- Objetivos	14
3.0- Marco metodológico	
Diseño de instrumentos de recolección de información	15
Acceso al escenario de investigación	17
Participantes del estudio	18
Procedimiento de análisis de los datos	20
Construcción y validación escala valorativa	21
4.0- La propuesta	
Descripción contexto	24
Descripción propuesta	25
5.0- Presentación de resultados	
Levantamiento de indicadores de atención a la diversidad	30
Delimitación de buenas prácticas inclusivas	57
Aplicación escala valorativa	59
Aplicación de la propuesta	60
6.0- Conclusiones	65
7.0- Referencias bibliográficas	70

RESUMEN

El presente estudio se ha planteado indagar en escuelas que han formado parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar para conocer la realidad llevando a cabo un análisis de las actuaciones realizadas a nivel institucional y de gestión en el aula, con el fin de levantar indicadores de prácticas inclusivas con el objeto de diseñar una propuesta que progresivamente instale la temática de la diversidad en la escuela. La presente investigación es de corte cualitativo. Se trabajaron en la primera fase de la investigación con 4 escuelas 2 de la comuna de Padre Las Casas y 2 de la comuna de Temuco que se hayan incorporado al sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE) entre los años 2004-2005, dispersión SIMCE e índice de vulnerabilidad social. En la segunda fase del estudio se seleccionó un establecimiento educativo de un total de 4 escuelas dado los datos arrojados una vez aplicada la escala tipo Likert

Los resultados del estudio develan que, aunque, en los discursos de directivos, alumn@s, docentes y familias la atención a la diversidad aparece de forma constante como una realidad de las escuelas, esto no llega a concretarse en el ámbito de las prácticas institucionales y curriculares.

Responder a la diversidad de alumnado a nivel del contexto educativo requiere llevar a cabo un proceso sistemático y riguroso de sensibilización que perdure en el tiempo, con el fin de cambiar o modificar las percepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa. Este proceso de reflexión permitió el reconocimiento de la diversidad en su dimensión más amplia y significado actual y el impacto en la cultura y el quehacer pedagógico en la escuela.

El contar con instrumentos que detecten con mayor precisión las características de una cultura escolar que atiende la diversidad permitirá a las escuelas realizar mejores diagnósticos de su realidad, por ejemplo, en el marco de la Ley SEP este tipo de estudios permite develar con mayor claridad indicadores tanto de las prácticas institucionales como curriculares orientadas a atender las NEE y otros aspectos de la diversidad como lo son el género y la cultura. Así, mismo, el material generado aporta a fomentar climas de reflexión en grupo de docentes y sensibilizarlos antes la temática, apoyando a las instituciones educativas en la implementación e sus planes de mejora, orientando éstos a la implementación de procesos educativos de calidad

INTRODUCCIÓN

A comienzos de los noventa se genera en Chile el proceso denominado “Reforma Educativa”, basada en dos principios fundamentales: equidad y calidad. Se inició esta iniciativa gradualmente con los Programas de Mejoramiento de la educación preescolar, básica y media; se elabora e implementa el Estatuto Docente; se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal; se eleva drásticamente el gasto en educación.

Se consideró en los fundamentos de la nueva propuesta curricular nacional, el respeto por la diversidad y estilos de aprendizaje de los estudiantes, considerando los principios planteados para una educación de calidad por la cumbre de “**Educación Para Todos**” (Jomtiem 1990). En estos, se plantea que la educación debe responder a las características de los alumn@s que ingresan a las escuelas no discriminándolos en función de sus capacidades, origen étnico, condiciones socio-culturales, género, entre otras.

En este contexto las políticas públicas relacionadas con la educación y el área social han progresado en la generación de mecanismos y estrategias tendientes al mejoramiento de la gestión escolar, siendo un aspecto clave, el hacer valer el derecho a una educación que desarrolle al máximo las potencialidades de las personas.

Para ello el Ministerio de Educación ha generado desde el año 2000 programas y políticas tendientes a mejorar la calidad de la educación en los establecimientos dependientes del Estado. Una línea ha estado centrada en el aumento de la cobertura estableciendo 12 años de escolaridad obligatoria y la otra centrada fuertemente en el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes para todos los niñ@s y jóvenes del país.

A pesar del gran avance que ha experimentado el país en la ampliación de la cobertura educacional, aumento del gasto fiscal en educación, capacitación a docentes en servicio, medidas y apoyos para atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas especialmente de las discapacidades, no se ha logrado impactar en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos/as. Es importante, entonces, preguntarse ¿A qué se debe esta situación?, ¿Cuáles son las medidas que debe tomar una escuela para desarrollar

aprendizajes para todas y todos sus estudiantes?, ¿Cómo se debe responder a la diversidad del alumnado?

La diversidad se debiera asumir como un hecho natural en las cultura escolares, pero ello no es así, ya que las escuelas siguen pensando que la calidad pasa por los criterios de ingreso que establecen, más que por las formas de participación de todas y todos los alumnos en su proceso de aprendizaje.

En Chile cuando se indaga en las políticas de atención a la diversidad, se descubre que se centran en la atención en niñ@s y jóvenes con NEE derivadas de una discapacidad preferentemente. La inversión en esta población ha aumentado significativamente durante la última década al igual que la cobertura. Al año 2003 la matrícula en las escuelas especiales ascendía a 82.999, en los proyectos de integración en escuelas comunes era de aproximadamente 21.000, la subvención otorgada ascendía a \$69.800 en promedio. Los grupos diferenciales tienen una cobertura 68.820, los cuales no reciben subvención para su atención. Se les otorga un aporte por grupo para la compra de materiales y capacitación de las y los docentes responsables de ellos. (MINEDUC 2004)

Por lo cual, nuevamente, habrá que cuestionarse ¿basta con atender a esta población de forma aislada para responder a la diversidad del alumnado?, ¿qué se entiende por diversidad? o ¿qué se entiende por una escuela que atiende la diversidad?, ¿Qué se entiende por escuela inclusiva?

Al respecto (Gimeno,1993, citado en Jiménez 1999) plantea, que la diversidad ha de mirarse desde un marco amplio mucho más comprensivo, destacando que el alumnado forma parte de un conglomerado compuesto por las diferencias de raza, religión, etnia, lengua, género, estilos cognitivos y de aprendizaje, idiosincrasia personal, capacidades artísticas, manuales e intelectuales distintas.

Ainscow (2001) afirma la importancia que tiene visualizar la atención a la diversidad dentro de un marco de referencial grupal en que se destaque la preocupación y la participación de toda la clase. Desde esta perspectiva se ha visualizado la importancia

que tiene el replanteamiento del currículum escolar, focalizándose tanto a nivel de la gestión, organización como así también de las prácticas educativas.

Desde esta óptica, el equipo de investigación se ha planteado indagar en escuelas que han formado parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, cuyo desarrollo se ha concretado con la auto evaluación del establecimiento educativo de todos sus procesos a nivel de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y apoyos, entre otros.

Conocer la realidad escolar permitirá hacer un análisis de las actuaciones realizadas a nivel institucional y de gestión en el aula, con el fin de levantar indicadores de prácticas inclusivas con el objeto de diseñar estrategias que permitan responder a la diversidad de alumnado transfiriéndolas hacia un par de escuelas que pertenezcan a sectores más vulnerables.

1.0- MARCO REFERENCIAL

Educación inclusiva educación para todos

Focalizar nuestros pensamientos sustentados en pos de otorgar una respuesta educativa a la diversidad del alumnado pertenecientes a diferentes escenarios de enseñanza, implica llevar a cabo una mirada retrospectiva hacia aquellas acciones realizadas por muchos países, producto de convenciones, foros, reuniones y conferencias que han concluido en algunas políticas, marcos de acciones legales, declaraciones de principios y derechos en función de aquellos sectores más desprotegidos y vulnerables.

Cabe mencionar la declaración mundial de educación para todos realizada en Jomtiem (1990) y su marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Dicha declaración parte reconociendo que la educación constituye un derecho para hombres y mujeres y para el mundo entero y además que la preparación de todo ser humano permite construir un mundo más seguro, sano, próspero y puro ambientalmente,

y que de igual manera permite el desarrollo personal y social y el consiguiente progreso en lo económico y cultural, la tolerancia y la colaboración que se establece entre los diferentes países del mundo.

Por otra parte constatan que la educación actual adolece de algunas deficiencias y que se requiere mejorar con el objeto de que ésta esté disponible para todos, como así mismo que una adecuada educación básica, en términos de calidad y equidad es imprescindible para fortalecer los niveles de enseñanza superior.

Bajo estas premisas, la declaración mundial se focaliza en seis dimensiones elementales para el desarrollo de la educación universal:

- a) Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, considerado para ello el mejoramiento de los ambientes para el aprendizaje, responder a las prioridades evidenciadas en los aprendizajes, ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
- b) Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, lo que significa que debe proporcionárseles a todos los niños, jóvenes y adultos educación con servicios de calidad y disminuir la desigualdad, a través de una serie de medidas que reduzcan las brechas existentes, esto significa que todo el alumnado debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
- c) Se destaca la importancia que tiene en modificar las desigualdades en educación y suprimir todo tipo de discriminación de tal forma el acceso sea para aquellos sectores desasistidos, los pobres, niños de la calle, niños que trabajan, pueblos indígenas, minorías étnicas, raciales y lingüísticas entre otros. Relevando que la atención de las personas impedidas requieren especial atención, igualando el acceso a la educación como parte del sistema educativo.
- d) Concentrar la atención en el aprendizaje, lo que implica que todo el alumnado adquiera conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores, prestando atención a los resultados de aprendizaje y no sólo al hecho de matricularse.
- e) Ampliar los medios y el alcance a la educación básica, en este contexto hace referencia a que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, el principal nivel para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela, las necesidades

de los alumn@s de los diferentes grupos étnicos son variadas y deben satisfacerse a través de diferentes sistemas y por último que los diferentes instrumentos, canales de comunicación y medios de información pueden contribuir a la transmisión de conocimiento de tipo social.

f) Mejorar las condiciones de aprendizaje

Los conocimientos y capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niñ@s y la de sus padres u otros agentes que asuman el rol de padres, se apoyan mutuamente, dicha interacción debería dar las pautas para la creación, en beneficio de todos, un ambiente que genere relaciones cálidas, afectivas y estimulante para el aprendizaje.

g) Fortalecer la concentración de acciones

Las autoridades nacionales, regionales y locales tienen el deber de otorgar educación básica a tod@s. Sin embargo, se precisa la colaboración estrecha con el Ministerio de Educación desarrollando acciones con todos los ministerios, de igual manera se requiere concentrar acciones con otros sectores y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, la familia, la iglesia, entre otros, destacándose el rol de la familia y del profesorado. Desde esta perspectiva se debe mejorar de manera urgente, en todos los países la situación personal del docente, quien constituye un pilar fundamental para hacer efectiva la educación para todos/as.

Lo planteado anteriormente, nos lleva a la reflexión sobre la importancia que adquiere la participación de toda la sociedad para responder a este gran reto. Comprender que la educación debe acoger a tod@s, sin establecer diferencias de ningún tipo, lo que significa asumir que cada uno de nosotros debe valorar la diferencia lo que implica un gran cambio en la mentalidad social, partiendo desde los valores que declaran las distintas naciones y comprometiéndose con éstos a través de la realización de acciones que lleven a una transformación de nuestras creencias y representaciones acerca de una variedad de estereotipos, estigmas que poseemos y están arraigadas en el pensamiento por muchos años, ya sean relacionados con los más pobres, los pertenecientes a alguna etnia y/o religiones diferentes, así también acerca de los niños@s con capacidades diferentes.

En el Temario Abierto sobre educación inclusiva de la UNESCO (2004) se definen algunos aspectos claves de la educación inclusiva y entre éstos se explicita que la; “educación surge del convencimiento de la educación es un derecho humano básico que está a la base de una sociedad más justa” (p.15). Así mismo menciona que la educación inclusiva ha de centrarse en responder a tod@s los alumn@s, otorgar especial atención a aquellos que han sido excluidos del sistema educativo por diferentes razones como las minorías étnica, lingüísticas los alumn@s con necesidades educativas especiales entre otros.

Para comprender el fenómeno educativo inclusivo, cobra vital importancia desarrollar una clara comprensión de sus elementos definidores y de los procesos instaurados para que un establecimiento responda de manera pertinente a cada una de las necesidades de aprendizaje de un alumnado diverso. En este sentido Ainscow (2001) plantea una definición muy precisa y completa, publicada en un artículo de la revista Ofsted, que es la agencia inglesa responsable de realizar la labor de inspección.

Una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, es aquélla donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. Las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas. Esto queda demostrado no solamente en sus rendimientos, sino además en su carácter distintivo y en su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que puedan haber experimentado previamente dificultades...las escuelas más eficaces no dan la inclusión educativa por sentado. Estas escuelas hacen un seguimiento y evalúan constantemente el progreso de cada estudiante. Identifican a los alumnos que pueden encontrarse perdidos, que encuentran dificultades para seguir el ritmo, o que de alguna forma se sienten fuera de lo que la escuela pretende proporcionar.

Profundizando en el significado antes expuesto, podemos señalar que en éste, destacan aspectos fundamentales que sientan las bases para que una institución educativa sea considerada realmente inclusiva.

Un primer aspecto es el asociado a la atención y acción centrada en el propio estudiante, no sólo a nivel de logros académicos sino también del ser humano mirado desde una perspectiva integral.

Otro elemento a señalar lo constituye el valor otorgado a este proceso de inclusión a la eficacia de la escuela, el cómo se lidera y se generan espacios participativos con responsabilidades compartidas y preocupación permanente por el logro de las metas institucionales en pos de una respuesta educativa para tod@s.

De igual manera una dimensión del quehacer educativo que se destaca, corresponde a la evaluación que se lleva a cabo de cada proceso generado, con el fin de hacer propuestas de mejora en función de las necesidades de apoyo del estudiantado, dirigidas a los menos aventajados como también hacia aquellos que pueden ir avanzando más rápido en el currículum.

Al respecto Tirado (1997) plantea que la atención a la diversidad implica un conjunto de propuesta curriculares y de índole organizativas cuya finalidad es adecuar la respuesta educativa a la pluralidad del estudiantado con el objeto que puedan alcanzar los objetivos y contenidos programados para un determinado nivel. Desde el modelo curricular la atención a la diversidad radica en conocer las características de todo el estudiantado y tomarlo como punto de referencia para otorgar atención personalizada. (Arnaiz, 2000)

Desarrollo de prácticas inclusivas

En un estudio avalado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, publicado en Marzo del 2003 y en el cual participaron 15 países europeos, abordan el tema de la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas en el aula, cuyo centro de interés se focalizó en responder ¿Qué diferencias son necesarias para dar respuesta a la diferencias en el aula?

Las principales conclusiones extraídas, de la investigación producto de los casos individuales seleccionados y las revisiones de los países, se concluye que existirían ciertas condiciones que permitirían llevar a efecto prácticas inclusivas en el aula:

- La actitud del profesorado hacia la diferencia, formas de ampliar sus relaciones sociales y la manera en que éste es capaz de dar una respuesta eficaz a la diferencia.

- El profesorado requiere de capacitación en la cual se les entreguen las herramientas necesarias, ya sea a nivel de materiales, estrategias, técnicas que les permitan atender en sus aulas a la diversidad con eficacia.
- Se requiere de apoyo a nivel interno como externo. El liderazgo a nivel de dirección del establecimiento educativo, comunidades y gobierno conforma un pilar fundamental para hacer efectiva la inclusión.
- La cooperación de la familia y las distintas entidades regionales deben actuar cooperativamente.
- Los gobiernos han de manifestar una clara postura frente a la inclusión y ofrecer las condiciones necesarias que permitan la flexibilidad de los recursos.

Con respecto a las prácticas en el aula concluyeron en el estudio, que existirían cinco factores efectivos que permiten dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado:

- Enseñanza cooperativa, es decir entre los diferentes profesor@s debe existir un compromiso tal que les permitan establecer la capacidad de colaborar entre ellos y con otros profesionales a nivel del establecimiento educativo como fuera de éste.
- Aprendizaje cooperativo, se demuestra que es muy efectivo para trabajar conocimientos de tipo cognitivo como también afectivos (socioemocionales). Los alumn@s que vivencian una enseñanza de cooperación dentro de un sistema grupal bien estructurado se benefician del aprendizaje mutuo.
- Resolución cooperativa de problemas, se destaca de manera especial la importancia de establecer reglas y normas de comportamientos claros de manera consensuada con los alumn@s, además de utilizar incentivos adecuados frente al buen comportamiento.
- Agrupamientos heterogéneos, estos agrupamientos son eficaces cuando se trata con una diversidad de alumnado, otorgándole un enfoque más personalizado.
- Flexibilidad curricular, para mejorar la educación inclusiva, adquiere importancia utilizar objetivos programados, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza personalizada, flexible y gran variedad de formas heterogéneas de comportamiento.

- Enseñanza efectiva, la cual se ha de basar en la evaluación, altas expectativas, enseñanza directa y retroalimentación. La diversidad del alumnado, mejoran con una programación, control y evaluación del trabajo sistemático.

Por otra parte, Blanco (1999) expone ciertas condiciones que permitan orientar el quehacer educativo para desarrollar escuelas cada vez más inclusivas, destacando el importante papel que tiene el Estado al establecer una legislación clara al respecto y a su vez plantea acciones vinculadas a las propias personas que le dan vida a los procesos inclusivos, los profesore@s, alumn@s y familia, por mencionar algunos.

A continuación se enuncian las características que deberían sustentar un buen proyecto educativo que se comprometa con la atención a la diversidad:

- a) Actitudes positivas y favorables y acuerdo consensuado de toda la comunidad educativa.
- b) Legislación clara y precisa.
- c) Proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad
- d) Capacidad de trabajo conjunto entre los profesor@s padres, especialistas y alumn@s.
- e) Currículo flexible, amplio y equilibrado y medios de acceso.
- f) Estilo de enseñanza abierto y flexible

Ainscow y Mounsey (1989 citado en Ainscow 2001) da conocer ciertas características personales de los profesor@s eficientes que evidencian en su actuación pedagógica, respuestas educativas pertinentes a cada uno de sus alumnos, considerando la diversidad de intereses, necesidades, capacidades, nivel sociocultural, etnia, entre otros. Desde esta óptica los autores otorgan gran significado a los siguientes aspectos.

- Recalcan la importancia en el significado
- Asignan tareas realistas y provocadoras.
- Verifican los progresos en el trabajo de los niñ@s.
- Ofrecen una variedad de experiencias didácticas.
- Dan a los alumn@s la oportunidad de elegir.
- Tienen grandes expectativas.
- Crean un ambiente positivo.

- Hacen un planteamiento coherente,
- Reconocen los esfuerzos y las realizaciones de los alumn@s.
- Organizan los recursos para facilitar el aprendizaje.
- Alientan a los alumn@s a trabajar en cooperación.
- Supervisan los progresos y los comunican periódicamente

Ainscow (2001), se ha preocupado de investigar la forma de dirigir procesos pedagógicos que sean cada vez más inclusivos, mencionando algunos elementos claves que permitan la comprensión de la diversidad.

- 1- Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos
- 2- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje
- 3- Evaluación de las barreras a la participación
- 4- El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje
- 5- Desarrollo de un lenguaje de práctica.
- 6- Crear condiciones que animen a correr riesgos.

Al replantearnos la educación y encauzar nuestra acción pedagógica hacia la atención a la diversidad, se deben considerar muchas dimensiones, no sólo aquellas relacionadas con las políticas y leyes vigentes. Existen factores mucho más poderosos entre ellos, aquellos vinculados con la estructura y organización del currículo, y por otra parte hacia quienes le dan vida al proyecto, los maestr@s.

Desde esta perspectiva la institución formadora, la escuela, se adjudica un rol relevante en esta tarea, directivos y docentes han de propiciar ambientes de aprendizajes de calidad para que tod@s los alumno@s puedan aprender, considerando el clima emocional del aula y las interacciones que se establezca en ese contexto, elementos que cobrarán vital importancia para el desarrollo del autoconcepto, autonomía y la identidad de cada uno de los estudiantes que forman parte de una institución que se compromete con la diversidad.

2.0- OBJETIVOS

2.1.-General

Diseñar e implementar propuesta de innovación pedagógica para la atención a la diversidad en el marco de una escuela para todos, en establecimientos educacionales de las comunas de Temuco y de Padre las Casas que evidencien indicadores de alta vulnerabilidad.

2.2.- Específicos

- Reconocer en establecimientos de educación regular de la comuna de Temuco y de Padre las Casas prácticas de gestión educativa y aprendizaje (situaciones pedagógicas) que respondan a la diversidad y/o la dificultan.
- Describir desde diversos actores de la comunidad educativa su percepción, sobre la instalación en su comunidad educativa de prácticas inclusivas.
- Elaborar indicadores referidos a la atención a la diversidad del estudiantado con la finalidad de contribuir a fomentar culturas escolares más inclusivas.
- Diseñar material de trabajo con docentes, directivos, familia y agentes de la comunidad para desarrollar estrategias en los distintos niveles educativos (educación parvularia y básica) de atención a la diversidad del alumnado.

3.0- MARCO METODOLÓGICO

La investigación, se sustenta en un paradigma cualitativo de investigación, un estudio de este tipo, busca comprender el fenómeno de investigación en su ambiente natural para indagar sobre lo que piensa la gente, sus actitudes, actuaciones pedagógicas, etc. su intención no es generalizar los resultados a poblaciones mayores, se fundamenta más en un proceso inductivo que deductivo, involucra la recolección de datos utilizando técnicas,

que no pretenden medir ni asociarlas con números (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

El proceso de investigación se organizó en un diseño metodológico, el cual se concretó en fases o momentos de investigación: Fase teórica, Fase I: Levantamiento de buenas prácticas de atención a la diversidad y Fase II Diseño y aplicación de la propuesta.

Fase teórica

- Recolección de información teórica relacionada con “Buenas Prácticas de Atención a la Diversidad”
- Diseño de instrumentos de recolección de información para detección de buenas prácticas de atención a la diversidad y elementos entorpecedores (entrevistas, registros micro etnográfico y grupos focales)

Fase I Levantamiento de buenas prácticas de atención a la diversidad

- Aplicación de instrumentos los actores de comunidades educativas de sectores representativos de la comuna de Temuco y Padre Las Casas.
- Descripción de percepciones de los actores sobre atención a la diversidad en sus comunidades educativas.
- Identificación de buenas prácticas relacionadas con la atención a la diversidad.
- Construcción y validación de escala de valoración tipo Likert de “Buenas prácticas de atención la diversidad”.
- Aplicación a escuelas de sectores representativos de Temuco y Padre Las Casas de Escala Likert de Buenas Prácticas.

Diseño de instrumentos de recolección de información

Para la construcción de los instrumentos utilizados en el estudio, se han priorizado dos perspectivas. La primera es la consideración de los referentes actualizados sobre el concepto de inclusión y sus dimensiones y, en segundo lugar los aportes de expertos y estudios ya realizado en la temática.

Los instrumentos que se seleccionaron para la investigación son: la entrevista semi-estructurada, grupo focal, registro etnográfico y escala de valoración.

- Entrevista semi-estructurada

La entrevista, permite recoger información indagando en aspectos subjetivos de los actores involucrados en la investigación, tales como: opiniones, creencias, valores, preferencias, etc. (Del Rincón, Justo, Latorre & Sans 1995). Esta supone una relación con qué y quienes se investigan, es una conversación, un intercambio de información, una forma de expresión. Aporta el detalle, los fundamentos de los entrevistados. A través de ella, se puede dar una interpretación a lo expresado.

Las entrevistas semi-estructuradas en el estudio, se utilizaron para explorar, desde el discurso de los directivos, la representación del concepto de escuela inclusiva y conocer de qué forma se valora y atiende la diversidad en la escuela.

- Diseño de Grupo focales

El grupo focal, se define como: “la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Por lo tanto, la primera característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo que se contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad” (Bisquerra, 2004, p.340). Morse (2003) define el grupo focal señalando que “es el uso de una sesión de grupo semiestructurada, moderada por un líder grupal, sostenida en un ambiente informal, con el propósito de recolectar información sobre un tópico designado” (p. 289).

Para efectos de esta investigación el objetivo de los grupos focales fue acceder a las percepciones y opiniones sobre la atención a la diversidad en la escuela por parte de docentes, estudiantes y familias.

- Registro Etnográfico

El registro permitir profundizar la información recolectada por medio de las entrevistas y los grupos de discusión. Para ello, por medio de la observación, se describen situaciones de la forma más fidedigna para analizarla y contrastarla con los datos verbales.

La información obtenida en los registros fílmicos de las prácticas pedagógicas observadas del profesorado, se plasmó en registros etnográfico con el objeto de obtener registro comportamental fidedigno de la actuación educativa.

- Escala valorativa:

Este tipo de escalas está orientada a que el informante no sólo constate la presencia o ausencia de un determinado rasgo sino que valore el nivel de intensidad en que un contenido esté ausente o presente (Trillo, 2003). Desde esta perspectiva se utilizó una escala tipo Likert, que según Likert (1932) recoge diferentes tipos de proposiciones de tipo individuales, en esta situación se le solicita al sujeto que de a conocer su postura frente a una determinada afirmación, respuesta que puede ser numérica o descriptiva (citado en Trillo, 2003, p. 72).

La escala valorativa se diseñó con el fin de conocer la percepción del profesorado y de los directivos de la comunidad educativa con respecto a las percepciones que tienen de la gestión directiva y curricular para la atención a la diversidad.

Los instrumentos fueron validados por expertos que han realizado investigaciones en la temática de inclusión o educación especial dando sugerencias para su mejora, como así mismo expertos en la construcción de este tipo de instrumentos.

Acceso al escenario de la investigación.

Antes de hacer ingreso al escenario de la investigación, se coordinó una entrevista con representantes de la Secretaría Regional Ministerial de la Novena Región, cuyo objetivo fue socializar el proyecto de investigación, como también tener un primer acercamiento a información que permitiera focalizar los participantes del estudio.

Posteriormente desde Secretaria Regional Ministerial se enviaron todos los antecedentes de los establecimientos de la comuna de Temuco y Padre las Casas, incluyendo los criterios seleccionados para la investigación (SACGE, SIMCE, IVE) y se dieron sugerencias de algunos centros educativos por el avance en sus planes de mejora.

Con posterioridad se seleccionaron las escuelas utilizando como criterios de inclusión año de ingreso al SACGE, dispersión SIMCE e índice de vulnerabilidad de los alumn@s. Una vez realizada la selección inicial se procedió a coordinar acciones, con el propósito de ingresar al contexto de investigación:

- Reuniones con los directivos e integrantes de los equipos de gestión, para plantear la propuesta de investigación.
- Autorización para el acceso a la información y
- Se adquirieron compromisos tales como devolución de la información y el permanente acercamiento a los establecimientos para contar los avances del proyecto.

Participantes del estudio

A continuación se presenta cuadro con los establecimientos participantes de la investigación y con los criterios de selección.

Sector	Código	IVE	SACGE	Características
Temuco	Escuela 1	75,10%	2004	Matrícula 437 SIMCE: 259
Padre las Casa	Escuela 2	68,60%	2005	Matrícula 374 SIMCE: 235
Temuco	Escuela 3	68,90%	2004	Matrícula 305 Andrés Bello: 243
Padre las Casas	Escuela 4	90,10%	2004	Matrícula 272 Metrenco: 223

Las características de tipo contextual de los establecimientos seleccionados se presentan en el siguiente esquema:

Código	Características	Proyectos
Escuela 1 Temuco	Jornada escolar completa. Las características de la población estudiantil corresponden a un sector de alta vulnerabilidad social de un total de cuatrocientos alumnos. El establecimiento cuenta con 23	Proyectos con empresas regionales como Aguas Araucanía. Vinculo consultorio Santa Rosa Centro de Salud Mental La Rueda Temuco joven Carabineros de Chile.

	<p>profesor@s de los cuales una es educadora diferencial quien se preocupa por atender a niñ@s con dificultades de aprendizaje.</p> <p>La misión del PEI de la escuela es otorgar a todos los niños desde kinder a octavo año las máximas oportunidades a todos sin importar si es blanco o negro o es católico o evangélico a todos se les dan las mismas oportunidades y preocupándose especialmente de los que les cuesta más</p> <p>El profesorado al interior del establecimiento dispone de espacios para la participación a través del diálogo en los diferentes proyectos que propone la escuela.</p> <p>Cuenta con centro de padres y de alumn@s quienes también tienen posibilidades de participar en proyectos y actividades del establecimiento..</p>	<p>Programa Adopta un hermano.</p> <p>Vínculos con universidades regionales que dictan carreras de pedagogía para ser centro de práctica.</p> <p>En desarrollo proyectos de mejoramiento y asistencias técnicas con Araucanía Aprende.</p> <p>TAP</p> <p>CONACE</p> <p>Escuela saludable</p>
Escuela 2 Padre Las Casas	<p>Respecto de la misión, la escuela busca "lograr aprendizajes significativos y permanentes en niños y niñas fundamentados en valores éticos, sociales y culturales para formar ciudadanos íntegros que respondan a las exigencias de la sociedad actual. Matrícula 374 estudiantes. El establecimiento cuenta con 20 docentes, los cuales están muy comprometidos con su labor educativa, encontrándose la mayoría de ellos en constante capacitación y perfeccionamiento. La escuela se incorpora al SACGE el año 2005, desarrollando un plan de mejoramiento hasta el año 2007, el cual les ha permitido desarrollar actividades de enseñanza y de aprendizaje en función de las prioridades de la comunidad escolar, adscribiéndose a la SEP el año 2008.</p>	<p>Proyecto de integración en discapacidad intelectual.</p> <p>Grupo diferencial.</p> <p>Proyecto ECBI (enseñanza de la ciencia basada en la indagación) el cual apoya el logro de los aprendizajes del subsector de Estudio y Comprensión de la Naturaleza de 1° año a 8° año.</p> <p>Programa Mustakis, perteneciente a la Fundación Griega Mustakis</p> <p>Programas Preventivos del CONACE</p> <p>proyecto Enlaces Colaborativo,</p> <p>Proyecto Centro Digital de E-Learning</p> <p>ADOC</p> <p>Programa LEM</p>
Escuela 3 Temuco	<p>La misión del establecimiento es propender a la formación integral de las alumnas desarrollando en ellas la capacidad de pensar en forma creativa, crítica y reflexiva; con espíritu de auto superación, con valores éticos y morales sólidos; capacidad de inserción en la educación superior o en el ámbito laboral o familiar de manera exitosa</p> <p>Un alto porcentaje de las alumnas matriculadas presentan problemas en su rendimiento escolar y de adaptación al sistema educativo, debido a que han sido expuestas a situaciones de maltrato infantil, abuso sexual, abandono de uno o dos de sus padres, escasez de recursos económicos y falta de orientación y/o</p>	<p>Proyecto de innovación curricular que comenzó el año 2007, llamado "Mejoremos nuestro entorno y tendremos una mejor calidad de vida" cuyo objetivos son, socializar el concepto de conciencia ecológica a nivel d escuela y familia y practicar medidas de cuidado y preservación del medio ambiente.</p> <p>Municipalidad de Temuco</p> <p>Programas preventivo CONACE</p> <p>Cruz roja</p> <p>Carabineros</p> <p>Bomberos</p> <p>Universidades de la comuna de Temuco que imparten carreras de pedagogía.</p>

	<p>inculcación de valores por parte de sus familias. El Establecimiento cuenta con el internado que acoge a 22 alumnas que provienen de sectores rurales. Las alumnas internas poseen un marcado bilingüismo y cosmovisión diferente. Existen 11 alumnas provenientes del hogar "Los Copihues" y 3 alumnas del Centro de Detención Transitoria. (C.D.T.)</p>	
<p>Escuela 4 Padre Las Casas</p>	<p>Sus estudiantes provienen de sectores rurales y de los sectores aledaños a Metrenco, y de comunidades mapuches, en su gran mayoría de baja situación económica y de alta vulnerabilidad. Eel Ministerio los ha calificado de primera y segunda prioridad alrededor del 80%. Posee jornada escolar completa. La misión del establecimiento se dirige hacia la atención a la diversidad, a la diversidad social, cultural, intelectual. Cuentan con docentes de educación de párvulos, educación básica y diferencial. El profesorado se encuentra muy comprometido con la misión y en sus prácticas pedagógicas dan respuesta educativa a cada alumn@, a través de diferentes actividades. Se caracteriza por tener buenos resultados en, la evaluación docente, es una escuela que ha sido calificada como una escuela autónoma en la última calificación del ministerio de educación.</p>	<p>Proyecto de integración en discapacidad intelectual Grupo diferencial Proyecto Educación Intercultural Bilingüe Proyecto CONACE, Proyecto LEM Proyecto ENLACES colaborativo Colaboración de universidades a través de las prácticas de sus estudiantes de pedagogía, La municipalidad de Temuco Consultorios</p>

Procedimiento del análisis de los datos

Esto supone analizar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. En definitiva, todo análisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante la descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos. (Rodríguez, 1996). Para la elaboración de los criterios de análisis de la información se pueden distinguir categorías y subcategorías construidas con anterioridad a la recolección de la información y otras que emergen a partir de la propia indagación. Se seleccionaron para el análisis de las entrevistas un primer sistema de categorías apriorísticas o también denominadas según Elliot (citado por Cisternas, 2005) "conceptos objetivadores".

Este sistema de categorías se desprende de las preguntas y objetivos de investigación y han guiado la construcción de los instrumentos de recolección de información y se aplicó el mismo en ambos escenarios para contrastar sus puntos de encuentro y tensiones en el proceso de análisis de la información. Para complementar el análisis de datos se utilizó el programa ATLAS TI-5.0.

A continuación se presentan ejemplos de categorías utilizadas para el análisis de la información:

Categoría	Sub-Categoría	Citas textuales
Concepto de escuela inclusiva	Atiende diferencias	Entre D1: <i>“todos estos niños con dificultades de aprendizaje, por ejemplo bajo rendimiento se les da oportunidades especiales a estos niños, no se les regala la nota, pero si hay un alumno que está demostrado que tiene dificultades y que tiene problemas, se le da una segunda y tercera oportunidad, entonces se les va reforzando”</i>
Claves	Competencias docentes	Grupo focal 3: <i>“yo creo que es importante también que un docente que esté en una escuela con estas características, como las que estamos hablando tiene que ser un docente también ágil, abierto y activo a tomar todas las señales”.</i>

Construcción y validación escala valorativa

Se diseñó escala de 5 opciones de respuesta: muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Los pasos seguidos para la construcción del inventario fueron:

- a) Redacción de los ítems de forma experimental tomando como referente elementos teóricos e indicadores de prácticas inclusivas levantados de los registros fílmicos de los casos estudiados.

- b) Validación a través de juicio de expertos, a nivel de la construcción de la escalas y de la temática sobre educación inclusiva.
- c) Revisión, readecuación y eliminación de ítems de los reactivos a partir de la información recogida por los expertos.

A continuación se presentan algunos ejemplos de los ítems modificados

ITEM INICIAL	ITEM MODIFICADO
Las políticas de la escuela reflejan la atención a la diversidad relacionada con las capacidades del alumnado.	Las políticas de la escuela contemplan la atención a la diversidad de capacidades del alumnado.
Las políticas de la escuela dan cuenta de la atención a la diversidad de carácter religioso.	Las políticas de la escuela dan cuenta del respeto a la diversidad de creencias religiosas en la comunidad educativa.
El profesorado incorpora contenidos relacionados con el contexto	El profesorado incorpora contenidos relacionados con la cultura e identidad del pueblo mapuche
El profesorado se preocupa por establecer proximidad física con el alumnado en el transcurso de la clase.	El profesorado se preocupa por mantener una actitud empática y cercana a sus estudiantes.

- d) Ordenamiento de los reactivos en función de la gestión directiva y curricular.

DIMENSIONES	CATEGORIA	Nº DE ITEM
Gestión Directiva	Propuesta curricular	1-2-3-4-5-10-11
	Relación con la comunidad	6-7
	Participación	8-9-12-13-14-15-16-17
Gestión pedagógica	Diseño Pedagógico	18-19
	Recursos para el aprendizaje	22-23-24
	Estrategias	21-27-30-31-32-33-34-35-36-39-41-42-43-44-45
	Ambiente para el aprendizaje	20-25-26-29-37-38-40
	Participación	25-26-27-28

- e) Aplicación a una muestra piloto (directivos y profesores) con el objeto de indagar si los reactivos estaban claramente planteados.

f) Replanteamiento de algunos ítems a partir de dicha aplicación.

ÍTEM INICIAL	ÍTEM MODIFICADO
El profesorado se preocupa por llevar a cabo seguimiento de la calidad de los aprendizajes de todos y todas las estudiantes	El profesorado se preocupa por llevar a cabo seguimiento de los aprendizajes logrados en su clase de todos/as sus estudiantes
El profesorado se preocupa por llevar un seguimiento de los casos difíciles.	El profesorado se preocupa por llevar un seguimiento de los progresos de aprendizaje de los alumnos/as que presentan dificultades en su proceso educativo.

g) Diseño definitivo de la escala

Ejemplo de ítems vinculados a la gestión directiva

Gestión Directiva	MA	A	I	D	MD
1. El Proyecto Educativo Institucional contempla los principios de atención a la diversidad.					
2. Las políticas de la escuela contempla la diversidad cultural y étnica del alumnado.					
3. Las políticas de la escuela contemplan la atención a la diversidad relacionada con las capacidades del alumnado.					
4. Las políticas de la escuela dan cuenta del respeto a la diversidad de creencias religiosas en la comunidad.					
5. Las políticas de la escuela consideran las diferencias de género del alumnado.					
6. Los directivos de la escuela mantienen redes activa que vayan en beneficio de la comunidad educativa en general.					
7. Las redes de apoyo existentes en la escuela contribuyen a la gestión curricular.					

Ejemplo de ítems vinculados a la gestión curricular

Gestión Curricular	MA	A	I	D	MD
18. La planificación de la enseñanza incluye adaptaciones curriculares para el alumnado que la requiera.					
19. El proceso de la planificación de la enseñanza considera las características y necesidades de todo el estudiantado.					

20. El profesorado se preocupa por interactuar y relacionarse con sus estudiantes en el transcurso de la clase.					
21. Las prácticas pedagógicas del profesorado se caracterizan por utilizar el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje.					
22. El profesorado utiliza diversos recursos audiovisuales en el proceso enseñanza aprendizaje.					
23. El profesorado organiza los recursos de enseñanza acorde a las necesidades de los alumnos/as.					

h) Aplicación de la escala en dos establecimientos de la comuna de Temuco y dos perteneciente a la comuna de Padre Las Casas, con la finalidad de realizar una valoración de las prácticas institucionales e identificar necesidades de cambio.

4.- APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

Fase II: Diseño y aplicación de la propuesta

- Análisis de información
- Selección de escuela piloto
- Sistematización de resultados vinculados a indicadores de buenas prácticas
- Desarrollo de la propuesta
- Evaluación y sistematización de resultados

Una vez aplicada la escala valorativa a establecimientos seleccionados se analizó la información y de acuerdo al interés demostrado por directivos y profesorado en participar del estudio y de manera especial con la propuesta, se seleccionó la escuela. A continuación se describe el contexto en el cual se implementó dicha propuesta.

Descripción del contexto

El establecimiento es de dependencia municipal, se encuentra ubicado en un sector urbano marginal, insertado en la población Las Quilas, en la ciudad de Temuco.

La población escolar que atiende es de 90 alumnos desde nivel transición 1, Educación Parvularia hasta cuarto año de Educación General Básica. El índice de vulnerabilidad escolar es de 74,0% según datos entregados por la JUNAEB al año 2008.

El establecimiento cuenta con siete docentes, los cuales están comprometidos con su labor educativa, encontrándose la mayoría de ellos en constante capacitación y perfeccionamiento. La visión del establecimiento es de una escuela que forma niña@s con habilidades, capaces de responder con eficiencia a los desafíos que les presenta el nuevo siglo, sustentado en valores morales, éticos y espirituales para lograr sus metas personales

Respecto de la misión, la escuela busca desarrollar en los niña@ habilidades y competencias intelectuales, físicas, emocionales y sociales que les permita resolver satisfactoriamente los desafíos que les presenta el diario vivir, en un ambiente de sana convivencia democrática, adaptándose a la rapidez del cambio del mundo de hoy, respetando su medio ambiente y basándose en una sólida educación valórica y en un gran sentido positivo de la vida”.

Sistematizada la información de la escala y considerando aquellos elementos menos abordados en las prácticas desde la percepción de directivos y docentes, además de elementos pedagógicos levantados a partir de los registros de aula, se procedió a elaborar la propuesta dirigida a directivos y profesorado, familias y alumnado.

Descripción de la propuesta

Esta se sustenta bajo la siguiente convicción, para que la escuela proporcione respuesta a todos sus estudiantes, obliga a que se produzca una renovación en nuestro sistema educativo que opte por una política favorecedora de la diversidad, que ha de manifestarse a través de cambios de tipo cualitativo que afecten a todos y cada uno de los componentes que constituyen la escuela: profesores, estudiantes, familias y que permita concebir las diferencias como una oportunidad para el desarrollo personal y social, y no como una barrera que dificulta el proceso enseñanza aprendizaje. Al respecto Muñoz y

Maruny (1993) plantea que el principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad no radica tanto en los instrumentos didácticos necesarios para desarrollar prácticas inclusivas, como las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, alumnado y los mismos padres y madres (citado en Sánchez y Torres 1999). Por otra parte Parrilla (1992) alude que los pensamientos, creencias y actitudes que tenga el profesorado frente a la aceptación de la diversidad y la forma de dar respuesta a ésta se verá reflejada en su actuación pedagógica. Por ello resulta determinante "transformar el contexto", esto es, a través del desarrollo e implementación de una propuesta de sensibilización que propicie procesos reflexivos que suponen una intencionalidad de cambio que responda a visibilizar las diferencias en la escuela y las posibilidades de su abordaje en los distintos componentes del escenario educativo y el aporte de ésta en la construcción de una sociedad cada vez más democrática e inclusiva.

Abordar el tema de la diversidad requiere de una etapa de sensibilización, de reconocimiento de las diferencias en nosotros mismos y transferir ese conocimiento hacia otros contextos y situaciones.

La propuesta que se presenta pretende conjugar esfuerzos y utilizar todos los recursos humanos que directores, profesores, padres, estudiantes puedan aportar para intencionar el reconocimiento de la diversidad en su dimensión más amplia, como también contribuir al aporte en el desarrollo y mejoramiento de la gestión curricular e institucional del centro educativo. En este sentido el profesorado junto al alumnado y otros actores van construyendo un conocimiento escolar que permita la comprensión de las diversas razones de la diversidad, entre las diversas culturas y el respeto de estas (López, 2002)

La propuesta se planteó para tres colectivos distintos:

- Directivos y profesores
- Niñ@s de nivel transición medio mayor y de primer y segundo año básico
- Familias

Pensando en los diferentes actores que compondría la población para la aplicación de la propuesta se plantearon los siguientes objetivos:

Para directivos y profesor@s

- Levantar conceptualización de la diversidad sustentado en las concepciones que poseen y en los referentes teóricos que manejan.
- Reflexionar en torno a las diferencias, proyectando respuestas educativas de atención a la diversidad en la escuela.
- Reflexionar sobre el proyecto educativo institucional y la forma como se direcciona hacia una educación inclusiva, con la finalidad de incorporar acciones de mejora para ofrecer respuestas de atención a la diversidad.
- Analizar la propia práctica pedagógica en función de la respuesta educativa a la diversidad, identificando estrategias que favorezca la inclusión de tod@s los estudiantes, procedimientos de evaluación y formas predominantes de relación profesor@-alumn@
- Reflexionar en torno a las expectativas que poseen los docentes de las personas y cómo éstas inciden en la respuesta educativa hacia el estudiantado y los aprendizajes que éstos logren.

Para los niño@s

- Reconocer aptitudes, características personales y en los demás, favoreciendo la aceptación de sí mism@ como eje fundamental para valorar la diferencia como un elemento positivo, adoptando un rol activo en la construcción del conocimiento que permita apreciar la tolerancia y el respeto como valores fundamentales para la vida y para la aceptación de la misma
- Fomentar la participación activa de niño@s al interior del aula y fuera de ésta, en un ambiente de respeto, libertad de opinión y valoración de las diferencias, visualizándolas como un eje fundamental para una mejor convivencia y construcción en valores.
- Fomentar el diálogo como la posibilidad de intercambiar y consensuar ideas en función de mejorar la convivencia de su entorno inmediato, en un ambiente de respeto y tolerancia, reconociendo en las opiniones la manifestación de la diversidad presentes en el grupo curso

Para las familias

- Valorar las diferencias como características de los grupos humanos
- Reconocer el derecho a la educación como una condición como intransables de niñ@s independiente de su condición
- Reconocer a la familia como uno de los principales garantes en el derecho a la educación de sus hij@s
- Identificar estrategias para promover en los entornos educativos, por parte de las familias, el derecho a la educación de sus hij@s independientes de sus características
- Reconocer las características de la escuela que desarrolla un proyecto educativo para atender la diversidad de su alumnado.
- Reflexionar sobre la importancia de que la escuela pueda acoger a todos los niñ@s de una comunidad, respetando sus diferencias individuales.
- Identificar las formas en que la familia puede contribuir a implementar una escuela para todos y todas las niñ@s.
- Reflexionar sobre la importancia de que familia pueda participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas
- Reflexionar sobre la importancia de las necesidades sentidas y percibidas en el levantamiento de proyectos y propuestas de mejora que incidan en la calidad de la educación de nuestros hij@s.

Se diseñaron 5 talleres cuyas temáticas de trabajo se dan a conocer a continuación

COLECTIVOS	TALLERES	EJES DE TRABAJO
Profesorado y directivos	1	Viviendo las diferencias e la escuela
	2	La diversidad como valor agregado
	3	Proyecto Educativo Institucional y atención a la diversidad
	4	Identificando formas de atender a la diversidad en el aula
	5	Expectativas e incidencia en el aprendizaje
Familias	1	Aceptación a la diferencia
	2	El derecho a la educación
	3	Una escuela para tod@s
	4	Construyendo una escuela para nuestros hij@s
	5	Mejoremos nuestra participación en la educación

Niñ@s	1	¿Qué nos hace diferentes?
	2	Todos somos diferentes
	3	Qué me cuesta menos que me cuesta más: reconociendo mis aptitudes
	4	¿Participamos?
	5	Si yo hablo tu me escuchas, si yo te escucho tu me hablas ¿qué es?

Cantidad de participantes

La propuesta fue pensada para que su aplicación se destinara a grupos no tan extensos, dada las características de los talleres que se focalizaban hacia la discusión, reflexión, análisis y en algunos casos hacia levantamiento de algunas propuestas para mejorar las prácticas.

Responsables de ejecutar talleres

Las personas encargadas de dirigir los talleres deben poseer ciertas competencias que les permita llegar a los distintos actores, como por ejemplo poseer conocimientos teóricos y experiencia en la temática y así también experiencia en la labor docente en establecimientos educativos, puesto que el conocer una realidad educativa desde dentro y formar parte de ella, constituye una condición indispensable para comprender las problemáticas planteadas por los diferentes colectivos con los cuales se trabaja, como así mismo permite orientar el trabajo con criterio de realidad.

Metodología de trabajo

Para el profesorado y las familias se diseñaron talleres que llevaran a la reflexión, análisis y discusión, es decir se pensó en estrategias activo participativas, que implicaran también instancias de revivir experiencias de discriminación como así también levantar propuestas en pos de una escuela más inclusiva.

Para los niñ@s se desarrollaron talleres muy vivenciales, de carácter lúdico en los cuales se destacó la metodología de trabajo en equipo, tanto a nivel de aula como fuera de ésta.

Recursos materiales

Para desarrollar la propuesta se diseñaron manuales los cuales incorpora objetivos, descripción del taller a través de sus actividades, evaluación y materiales, los cuales

muchos de ellos se adjuntan en el manual y de manera especial aquel destinado a los niños@s

Estructuración de las sesiones

Los talleres se desarrollaron considerando tres instancias:

1.- Activación de conocimientos previos, es decir se promueve de un espacio de interacción para levantar información de cada colectivo en relación a la temática a abordar, utilizando para tal efecto estrategias como la lluvia de ideas, uso de material concreto, dibujos, entre otras.

2.- Desarrollo del tema, en este momento se pone de manifiesto la temática a través de un espacio de reflexión y de participación activa por parte de los diferentes grupos que participan en la propuesta, en la cual a partir de su propia experiencia van construyendo conocimiento situación mediada por quienes dirigen las sesiones.

3- Sistematización y evaluación del taller, instancia en la cual se organizan los aprendizajes logrados y propuestas levantadas por los distintos actores.

5.0- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1- “LEVANTAMIENTO DE INDICADORES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD”

Una vez realizadas las entrevistas, los grupos focales y las observaciones de aula, se procedió a la transcripción de la información y su posterior transformación en archivos de textos para ser ingresados al programa de análisis cualitativo ATLAS-TI 5.0. Luego se realizó la codificación y categorización de los datos para ser analizados en matrices descriptivas. Los resultados de esos análisis son los que exponen a continuación.

A).- Representación sobre instalación de prácticas inclusivas desde los directivos

“Inclusión Educativa una representación fragmentada”

En general la mayoría de los directivos tienen un manejo del concepto de educación inclusiva incipiente y, restringido a aspectos relacionados principalmente a una escuela que recibe y atiende a Nish con dificultades de aprendizaje, discapacidad o bien que provienen de ambientes de alta vulnerabilidad.

Entre D1: Cuando atendemos la diversidad estamos atendiendo, como dice la palabra diversa, diversos tipos de alumnos, es decir, la diversidad es encausada hacia los que necesitan más, a los que tienen menos digamos, no solamente en la parte monetaria, sino que también algunos niños que tienen poca afectividad en su casa están faltos de cariño..”

Entre D4: “Yo creo que nosotros atendemos a la diversidad cuando los casos son más marcados, cuando estamos hablando de la diversidad de los aprendizajes atendemos a los casos más notorios

Otro grupo de directores destaca que la escuela inclusiva es aquella que abre sus aulas a alumnos/as con distintas características y se preocupa por desarrollar procesos de calidad.

Entre D3: “Diversidad son niños con distintas necesidades educativas especiales, problemas físicos, étnicos, culturales y socioeconómicos. Y la inclusión lo veo como calidad y equidad, realizando adaptaciones curriculares, búsqueda de soluciones a esas necesidades”.

“Respuestas educativas a las diferencias desde el marco de las carencias”

Uno de los elementos principales en el desarrollo de escuelas con una cultura inclusiva, es la generación de políticas con énfasis en la atención a la diversidad de los estudiantes. Desde esta perspectiva algunos de los directores manifiestan tener una concepción amplia frente a la atención a las diferencias, incluyendo el tema en la misión del proyecto educativo institucional, destacando las variables interculturales y del clima que se genera en la unidad educativa.

Entre D2: “Este año reformulamos el PEI, bueno, porque lo único que tenemos es el proyecto de integración que atiende a la diversidad, nosotros atendemos niños minusválidos, cierto, tenemos cuatro alumnos que tienen problemas”.

Entre D3: “En entregar educación a todos los niños calidad y equidad. Se plantean valores para ser capaces de desenvolverse en sus realidades”.

Entre D4: “En nuestra misión está, la tenemos ahí en un pendón y una de las cuestiones que ahí dice es atender a la diversidad social, cultural, intelectual, esta dentro de nuestra misión”.

Al analizar los datos verbales se puede develar que los directivos reconocen la diversidad del alumnado como una característica de sus centros educativos, pero siguen centrando su visión en aspectos relativos a la falta de capacidades de los estudiantes ya sea por condición socioeconómica o de capacidades para el aprendizaje y también su condición étnica. Ellos reconocen la diversidad del estudiantado que asiste a sus centros educativos, manifiestan desarrollar acciones para apoyar la atención de la diversidad del alumnado utilizando estrategias relacionadas con la coordinación entre docentes, seguimientos orales y escritos que se les realiza a los estudiantes, apoyos para el aprendizaje de todos, apoyos específicos para los alumnos/as que tengan necesidades educativas, de igual forma implementan adaptaciones curriculares y dan énfasis al conocimiento de los niños@s.

Entre D1: "Todos estos niños con dificultades de aprendizaje, por ejemplo bajo rendimiento se les da oportunidades especiales a estos niños, no se les regala la nota, pero si hay un alumno que está demostrado que tiene dificultades y que tiene problemas, se le da una segunda y tercera oportunidad, entonces se les va reforzando".

Entre D2: "Hay una evaluación diferenciada que también tiene que estarse aplicando por la profesora de diferencial. Yo no estoy al tanto de cómo la están aplicando".

Entre D3: "Se intenta trabajar en equipo... si, pero igual hay excepciones... a ver por ejemplo con la UTP nos encargamos de lo pedagógico y además se entregan metodologías y estrategias a los profesores".

Entre D 4: "Hay alumnos que están demostrando que están teniendo problemas, se les da una segunda y tercera oportunidad, entonces se les va reforzando".

Entre D4: "Por tanto se hace una adecuación curricular y de acuerdo con su evaluación diagnóstica se identifica en qué nivel pedagógico se encuentra y se evalúa en relación a las actividades que realizan".

Es importante destacar, que si bien, desde el discurso se reconoce atención a la diversidad, esta sigue centrada preferentemente en la dimensión de las capacidades del estudiantado frente a su proceso de aprendizaje y los apoyos están orientados hacia la compensación de las carencias. Se releva la atención a las diferencias de capacidades por sobre otros aspectos vinculados a la diversidad del alumnado.

“La participación en la escuela desde la tradición”

Los directivos de los centros educativos manifiestan tener diversos espacios de participación para alumn@s, padres y profesores, entre los cuales se destacan: centros de alumnos, centro de padres, talleres para alumn@s talleres para padres, consejo escolar, participación en la elaboración y presentación de proyectos. Estas formas de participación son las normadas por el MINEDUC, por lo cual no se evidencian estrategias innovadoras de acercamiento a la familia y comunidad.

Entre D1: “Ya, eso, el año pasado hicimos jornadas con los apoderados en relación a esto que me está planteando, la participación, hicimos acá un seminario, una especie de seminario yo le llamé cabildo porque participaron los alumnos y los apoderados”.

Entre D2: “De hecho el centro de padres ha postulado a muchos proyectos que se han ganado, hemos tenido recursos pero los proyectos los postula el centro de padres pero los proyectos los hacemos nosotros, se los damos a conocer”.

Entre D2: “Se han hecho varios talleres, o sea, se trabaja bastante con los papás, se les integra a todas las actividades que hace la escuela, tenemos que tener representantes de los apoderados, la invitación está abierta a todos los apoderados”.

Entre D4: “Con respecto a la familia, nosotros tenemos algunas cosas que están instauradas, a ellos se les cita a reunión de los cursos y dentro de esa reunión se encuentran unos minutos destinados a temas de formación que no son más de 30 minutos. Es parte de la reunión y por lo tanto eso da la posibilidad que puedan opinar, se les pueda consultar”,

Entre D4: “Tenemos algunos talleres no solo para los padres sino abiertos a la comunidad, ofrecemos un taller de gimnasia para que los apoderados puedan participar y sientan que la escuela los apoya y lo otro que otras organizaciones vienen acá al colegio hacer sus actividades”

Un aspecto importante, que impulsa la generación de recursos para responder a la heterogeneidad del estudiantado, es que las escuelas cuenten con redes de apoyo que les permitan coordinar distintos tipos de recursos humanos y financieros, orientados a trabajar actividades de tipo preventivas y compensatorias.

Estas redes, que mantienen los establecimientos educativos, se vinculan a la gestión de recursos a través de proyectos, apoyos familiares, establecimiento de redes con programas de carácter gubernamental y/o organizaciones no gubernamentales.

Entre D1: “Entonces tenemos muchas redes de apoyo, con las universidades, en el caso de ustedes, la Universidad Católica y con Araucanía Aprende, con Aguas Araucanía que nuestros padrinos, tenemos comunicación con adopta un hermano, con CONACE, con la Universidad de la Frontera, con el consultorio del frente, nuestro vecinos, tenemos el programa de salud con ellos escuela saludable”.

Entre D2: “Trabajamos con el CONACE, previene, trabajamos con comuna segura, con el departamento de cultura, con el departamento de deporte y tenemos una multiplicidad de talleres extras para los alumnos”.

Entre D3: “Con las reuniones de apoderados, principalmente eso”.

Entre D4: “Estamos comunicados con instituciones que si nos aportan de recursos económicos, como por ejemplo la ONG de la UNESCO”.

La característica de estas relaciones, con distintos sistemas con los cuales interactúan las escuelas, es que la mayoría de ellos responde a necesidades percibidas por quiénes administran las iniciativas (proyectos o programas), o bien necesidades percibidas desde los directivos y cuerpo docente por lo cual en la mayoría de las ocasiones las redes establecen relaciones unidireccionales, es decir, desde el proyecto o programa a la institución educativa. Esta situación reproduce un enfoque basado en el asistencialismo el cual no favorece la gestión de recursos que respondan a las necesidades sentidas y percibidas por los distintos actores pertenecientes a las unidades educativas (familia, docentes, niños y agentes comunitarios).

Las Tensiones develadas:

En el análisis de los datos verbales se pueden observar tensiones, percibidas desde los discursos. Estos se encuentran permeados por la experiencia institucional, personal y de representaciones de los entrevistados, a continuación se describen las tensiones detectadas en los directivos entrevistados.

- Concepto de inclusión educativa definido considerando los tópicos de vulnerabilidad social y dificultades frente al aprendizaje.
- Los elementos invisibles referidos a la inclusión educativa están relacionados con la diversidad cultural, de género y religiosa, aspectos no mencionados explícitamente en los discursos.

- El concepto de inclusión educativa se homologa en los discursos al movimiento de integración educativa.
- En los contextos educativos la valoración de la diversidad cultural se encuentra ligado a la territorialidad de las escuelas (sector rural y comuna con alto porcentaje de población mapuche), este aspecto es valorado en los discursos, pero no se evidencia claridad en las formas de abordarlo por las instituciones.
- El aspecto de género es relevado por los directivos de una escuela en la cual solo se reciben niñas, esta situación evidencia una discriminación en el acceso a la educación de niños y niñas en igualdad de condiciones.
- Las redes son apreciadas por los directivos pero más bien son percibidas de forma unidireccional.
- La participación en la escuela se limita a la organización de iniciativas orientadas a la obtención de recursos y no como una forma de retroalimentar los procesos educativos y el trabajo conjunto.

B) Representaciones sobre instalación de prácticas inclusivas desde el profesorado

“Inclusión educativa enfocada desde falencias y/o deficiencias de los y las alumnos”

Al analizar los datos, las opiniones que emergen con mayor fuerza, es que éstas visualizan a la escuela inclusiva como el espacio educativo que recibe en sus aulas a diferentes niñas con alguna falencia en su proceso de aprendizaje ya sea ligado a discapacidades o bien problemas de aprendizaje.

Grupo Focal2: “Para mi la escuela inclusiva es la escuela que está preparada para recibir a todo aquel niño que tenga algún problema”...

Grupo Focal 4 “Yo quisiera acotar un poco, que diversidad tenemos un poco en distintos aspectos. Diversidad en cuanto a origen, condición social aprendizajes, a capacidad de aprendizaje. La escuela

atiende y tiene como objetivo atender a todo ese tipo de necesidades sin discriminación”.

Grupo focal 3: “Yo creo que es una escuela que integra todo tipo de niños, con todo tipo de discapacidad, que es lo que nosotros tenemos en este momento, ya sea con problemas pedagógicos, con patologías físicas, igual o sea ahora no tenemos pero hemos tenido, el año pasado teníamos con problemas físicos, discapacitados, no se hace distinción digamos de niños, de ningún tipo”.

Grupo focal 4: “Acá la diversidad, nosotros aunque tenga una dificultad motora, retardo mental, los niños aprenden, o sea nosotros tomamos de base al niño como llega y de ahí para adelante nosotros nos encausamos en que todos los niños aprenden en la medida que pueden pero e como los recibimos vamos guiándolos”.

“La escuela Pública un espacio para la no discriminación”

Los entrevistados manifiestan que la escuela pública no discrimina a los niños y niñas, ya que los recibe a todos en sus aulas por no existir selección.

Grupo Focal 2: “La escuela que atiende a la diversidad, no hay una selección, no hay un tipo de alumno, se recibe en el fondo al alumno que llegue, con sus dificultades, con su realidad social, socioeconómica, la calidad de vida que llevan, el aspecto cognitivo que trae como consecuencia de todo lo que trae su medio”.

Grupo Focal 2: “Ese es un concepto bastante moderno, donde los colegios abren la posibilidad de estudiar y de incorporarse a sus cursos a los niños, sin discriminar pienso yo por su raza por su lenguaje, por su cultura y también pienso yo incluyendo sus capacidades intelectuales, lo que no pasa en los colegios particulares, eso siempre nosotros lo planteamos que tienen que pasar por una especie de examen para saber si tiene las competencias intelectuales para poder ingresar”.

“La ambivalencia del valor de la diversidad”

La mayoría del profesorado manifiesta tener un concepto de la diversidad basado en las características personales de los alum@s, dando énfasis a las diferencias frente al proceso de aprendizaje, y en menor intensidad a distinciones culturales y religiosas.

Grupo Focal 2: “Ese es un concepto bastante moderno, donde los colegios abren la posibilidad de estudiar y de incorporarse a sus cursos a los niños, sin discriminar, pienso yo por su raza por su lenguaje, por su cultura y también pienso yo incluyendo sus capacidades intelectuales, lo que no pasa en los colegios particulares, eso siempre nosotros lo planteamos que tienen que pasar por una especie de examen para saber si tiene las competencias intelectuales para poder ingresar”

Grupo Focal 4: “Yo quisiera acotar un poco, que diversidad tenemos un poco en distintos aspectos. Diversidad en cuanto a origen, condición social aprendizajes, a capacidad de aprendizaje. La escuela atiende y tiene como objetivo atender a todo ese tipo de necesidades sin discriminación”

Los profesores en general tienden en primera instancia a valorar la diversidad, pero acentúan en sus discursos todos los esfuerzos y dificultades que tienen que enfrentar para dar apoyos a los alumnos y alumnas. Establecen el énfasis, en reconocer la diversidad del alumnado, es decir aceptan que existen y se les respeta, pero se complejiza su trabajo pedagógico por sus malos hábitos, costumbres, problemas de aprendizaje, entre otros aspectos, lo que incide en la aceptación de éstos, ya que el profesor/a se percibe incapaz de atender a este tipo de diferencias.

Grupo focal 1: “Sigo trabajando tal cual lo he hecho hasta ahora. Eso es lo complicado, cuando uno tiene niños agresivos y es contigo, que le pegan al resto, que muerden, que escupen, que... es complicado.”

Grupo Focal 3: “También está el tema de la mantención, de mantener a las niñas dentro de la escuela, de que no se les cancela matrícula, no se les echa, siempre se conversa, se le dan varias oportunidades. Muchas veces nosotros reclamamos porque hay niñas que realmente son niñas problemas, pero tienes que aprender a trabajar con ellas y dar vuelta esa situación”.

Grupo Focal 1: “Eeehh uno generalmente los tacha fácilmente de flojos y tienen un trasfondo muy fuerte, entonces para mi personalmente encuentro que en la diversidad está lo atractivo de la profesión de uno. Sin duda yo creo que eso es lo más importante”.

Grupo focal 4: “Niños con gran riesgo social, uno al principio dice pastelito pero al final uno lo va ayudando, compartiendo y queriendo a ese niño. Y después son estos niños que después nos vuelven a ver, a mirar su colegio. Es decir uno siembra bien y cosecha bien. Pero cuesta mucho trabajar, porque mal que mal es un desgaste continuo, porque es nuestra misión y la misión el colegio”.

“Los apoyos a la diversidad centrados en compensar las deficiencias”

El apoyo pedagógico dado por los profesores para atender a la diversidad en el aula, está centrada en la utilización de la evaluación diferenciada relevando la importancia del educador diferencial en ese proceso. En este aspecto cabe señalar que también está emergiendo la preocupación por dar respuesta educativa a quienes son más capaces dentro del grupo curso.

Grupo focal 2: "Claro de una evaluación distinta, pero que si vaya rindiendo con los objetivos, aunque sea de una forma menor".

Grupo focal 3: "Hacemos pruebas diferenciadas en comparación con el resto del curso"

Grupo Focal 3: "También tomar distintas estrategias para las niñas que son más lentas y también para las que son más rápidas".

Grupo focal 4: "Cuando hay alguna prueba, hacemos pruebas diferenciadas en comparación con el resto del curso y va en base a su capacidad, se baja la escala y así los chicos se van integrando al curso, y el curso lo aceptan".

En general los apoyos que ofrecen los centros educativos para sus estudiantes se dirigen hacia la derivación de aquellos que tienen más dificultades para aprender al psicólogo, o a la educadora diferencial. En otros casos se menciona la atención individual, la colaboración entre los propios docentes para resolver dudas frente a ciertas inquietudes relacionadas con las necesidades educativas de sus alumn@s.

Como se evidencia en el análisis de información, a pesar de que en el discurso se refleja preocupación por la diversidad, ésta sigue centrada en las falencias de los alumnos y se mantienen invisibles otros tipos de apoyo destinados a la diversidad cultural o de género entre otras.

Grupo focal 1: "Yo llevé a un niño al psicólogo que le hizo una evaluación y ahí lo atendió la psicóloga del consultorio,..."

Grupo focal 2: ""Bueno haciéndole una evaluación individual o diferente a los niños. Si el niño tiene problemas de aprendizaje, tratar de la manera en que se pueda hacer una atención más personalizada, porque sino el niño se va quedando sin nada, entonces tratar de hacerles sus guías especiales, sus controles especiales a ellos, de acuerdo a como van aprendiendo".

Grupo focal 3: "Claro y que amplíemos esto, entonces a mí eso me ha servido muchísimo, porque también las profesoras están abiertas a apoyar, a docentes que vienen recién incorporándose al aula porque también es como difícil salir a trabajar y uno tiene otra experiencia que es una experiencia más como estudiante, no tanto como teórica, es más idealista".

Grupo focal 4: "Si no puedo pido ayuda y recibo orientaciones de mi colega a mí todos los años me tocan niños con problemas ahí yo pregunto y le pido que le hagan un diagnóstico, para poder ayudar mejor a su superación y en conjunto con las familias".

"Claves que favorecen la atención a las diferencias"

La capacitación es un aspecto manifestado por la gran mayoría del profesorado. La preocupación de éstos se focaliza hacia la falta de preparación que sienten para enfrentar el proceso pedagógico con aquellos alumno@s que presentan mayores dificultades, como así mismo hacia la importancia de contar con el apoyo de especialistas.

En uno de los establecimientos, los profesor@s, reconocen que se les ha brindado capacitación, de la cual llevan bastante tiempo participando, valorando la entrega de recursos pedagógicos que se les ofrece.

Grupo focal 1: "Yo creo que falta apoyo profesional, yo creo que no tenemos la capacitación ni los recursos como para ayudar algún niño"

Grupo focal 2: "Nosotros como profesionales tenemos que hacerlo pero si con el apoyo, en algunos casos de especialista...porque mas conocimiento...al respecto no tengo".

Grupo focal 2:" Todos hemos hecho todos los cursos, yo creo que ya llevamos unos 3 años en eso y nos llega bastante material. Mustaco, que es de Santiago, también este año esta más cercano al colegio, nos ha enviado, ahora desde primero a octavo los textos.

La vinculación con diferentes redes aparece como una de las principales fortalezas en la mayoría de los establecimientos que participaron del estudio, entre éstas se pueden mencionar a las instituciones de educación superior, redes de salud, programas de infancia, visión mundial, programa de prevención de drogas, programa de protección a la infancia, red con el MIDEPLAN, NOVASUR, SENAME entre otros, relaciones muy valoradas por los diferentes docentes entrevistados.

Grupo focal 1:" Por ejemplo el consultorio Santa Rosa, La Rueda, Temuco joven, carabineros, también tenemos con el adopta un hermano, también permanentemente Aguas Araucanía que nos apadrina a nosotros y que apoya a los alumnos de tercero y cuarto básico, eh... con las universidades por ejemplo, los alumnos en práctica tenemos en párvulos, educación física...en todas las áreas".

Grupo focal 2: También está lo del consultorio de salud mental, para los chicos, también está Teletón y La Rueda".

Grupo focal 3: "Del SENAME mandaron psicólogo...con CONACE también...".

Grupo focal 4: "Visión mundial, muchos están ahí y se les entrega útiles. En mi caso tengo redes con estudiantes de la UFRO, que manejan niños que presentan problemas, asistentes sociales y psicólogas".

“Claves que favorecen la convivencia en las escuelas y el respeto por las diferencias”

La actitud de los profesor@s, es reconocida como una destacada actuación que favorece las relaciones y la comprensión hacia la diversidad, y que además favorece el desarrollo de la autoestima de los estudiantes.

Grupo focal 3: “Y yo creo que otra cosa que es importante con los apoderados, es la actitud que uno tiene con los apoderados, y ésta yo creo que es una de las únicas escuelas que los profesores en la mañana a las 8 de la mañana están en la puerta saludando a los apoderados, recibiendo a las niñas y a los apoderados, todos los días eso es costumbre, todos los días”

Grupo focal 3: Hay que elevarles el autoestima... Yo creo que va en la formación de cada uno, la formación y la actitud del profesor, o sea la parte afectiva tiene que ser...”.

Grupo focal 4: “Considero que el afecto es importante y necesario y más en contextos más bien complejos como este”.

Grupo focal 4: “Otra cosa valorable en nuestra escuela que los niños que están tanto en integración como en grupo no son catalogados como deficientes, sino que para ello ojalá todos pudieran venir con nosotros, ahí si hay pelea. Entonces eso favorece que los niños no se sienten discriminados en ningún caso. Los niños vienen con gusto”

Los niveles de participación son reconocidos como una estrategia que favorece la convivencia escolar, esta se establece básicamente, en las escuelas observadas, a través de las reuniones por ciclo, reuniones generales de profesor@s, talleres para apoderados, reunión de centro de padres y reuniones a nivel de curso, también se destacan las entrevistas personales en instancias formales e informales para abordar alguna temática relacionada con el proceso pedagógico de algunos de sus alumn@s.

También se refleja en los centros educativos, el interés por abrir espacios de participación a los estudiantes, la cual se da en algunos establecimientos a través del centro de alumn@s y de talleres que ofrece la escuela, ya sean de carácter deportivos o musicales

Otro elemento vinculado a la participación lo constituyen las actividades de tipo recreativas o de celebración, como el día del profesor, el día de la madre y del padre.

Cabe destacar que también en uno de los establecimientos existen instancias de participación concretadas en actividades dirigidas a ambos estamentos, estudiantes y apoderad@s.

Grupo focal 1: "Está en el centro de padres...en el consejo escolar y las niñas tienen su centro de alumnos"

Grupo focal 2: "Entrevistas personales, siempre estar en contacto con ellos".

Grupo focal 3: " Hay talleres, talleres de guitarra, de deporte, hay artes talleres.y en eso participan los alumnos y los padres igual o solamente...los apoderados tienen también un taller donde trabajan la gimnasia para ellos,...También... hay clases de computación solamente para ellos, para los apoderados".

Grupo focal 4: "Ahora más que nunca estamos saturados de talleres deportivos, básquetbol, fútbol, ajedrez, ping pong y atletismo, teatro y computación. Los chicos tienen para elegir.

"Competencias docentes y directivas claves en la atención a la diversidad"

En general las competencias docentes sentidas por el profesorado como importantes para desarrollar su actuación pedagógica en un contexto diverso, convergen en: la amplitud de criterio, la responsabilidad, conocimiento de lo que enseñan y de manera especial algunos docentes otorgan gran importancia a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Grupo focal 2: ". Los profesores que hemos estado ya por 4 o 5 años en clases de lenguaje y matemáticas. Entonces cada cual se preocupa de estar mejor preparado para realizar su labor".

Grupo focal 3: " Yo creo que es importante también que un docente que esté en una escuela con estas características, como las que estamos hablando tiene que ser un docente también ágil, abierto y activo a tomar todas las señales.

Grupo Focal 4: "L os planes y programas, tienes que ser muy creativo, con un criterio muy amplio para ir adaptando las cosas, ser responsable y consecuente".

Grupo focal 4: "El amor a los niños, porque cuando uno es docente tiene que amar a los niños que sino que haces al ver un niño que presenta problemas en la sala".

Las competencias directivas son percibidas por los profesor@s entrevistados, como elementales para el buen funcionamiento del todo quehacer pedagógico del centro educativo, desde esta perspectiva adquiere vital importancia la cercanía del director con

sus docentes, persona comprometida, innovadora, con habilidades sociales que permitan establecer lazos con los diferentes actores de la comunidad educativa.

Grupo focal 2: "Yo creo que desde la directora y de los profesores el compromiso que se tiene con toda la labor educativa, yo creo que ese es un factor muy importante están preocupados de cada detalle de que todo marche bien".

Grupo focal 3: "Creo que eso también es destacable, el rol del director, es una persona muy cercana, muy preocupada, está pendiente de todos, de cada niño, muy acompañador, entonces eso ayuda a que el trabajo se realice en forma más grata y eficiente".

Grupo focal 3: "Empática, una persona empática, que tenga una visión amplia, que trabaje en equipo, que respete el resto, las opiniones, activo también, muy activo, abierto, abierto al cambio y tolerante tema de que sabe escuchar y uno también hacer propuestas e inmediatamente...Innovador, muy innovador".

Grupo focal 4: "En lo actos igual siempre participan. Se nota que todo está articulado y eso partiendo del director somos un equipo".

C) Una mirada desde las prácticas pedagógicas

A partir de las observaciones realizadas en las distintas escuelas en diferentes subsectores (educación matemática, comunicación y lenguaje, comprensión de la naturaleza) se pudo constatar que la práctica docente tiene las siguientes características:

"Prácticas pedagógicas y diversidad del alumnado"

En relación a las formas de agrupación en el aula y organización del espacio físico, se ha constatado en las observaciones que los docentes organizan a sus alumnos y alumnas en grupos de distintos tipos:

Grupos pequeños, para realizar actividades de aprendizaje específicas

Contexto escuela 3

Observación clase primero básico.

"La educadora de aula antes de comenzar la clase distribuye a las alumn@s en pequeños grupos dentro de la sala, con el fin de que todas puedan tener acceso a los contenidos a trabajar por medio de la utilización de recursos multimedia como estrategia pedagógica."

Gran grupo de forma tradicional y en U

Contexto escuela 4

Observación clase cuarto básico

“Los alumn@s se encuentran organizados en puestos de dos alumnos, separados en tres filas por un pasillo, el cual utiliza el profesor para caminar y monitorear el trabajo y conducta de sus alumnos. Según lo señalado por el profesor los alumnos no poseen un puesto determinado sino que más bien se sientan, por amistad”.

La organización de los ambientes resultan vitales para fomentar el aprendizaje significativo de los niños y niñas, así no porque se agrupen o conformen grupos de trabajo los alumn@s estarán aprendiendo más y mejor. Se necesita estructurar los espacios de aprendizaje según los objetivos y contenidos a desarrollar por el docente, teniendo siempre en consideración que el aprendizaje primero se produce en un plano social para luego transferirse a un plano individual, en los tipos de agrupación observados no se evidencia la utilización de un criterio pedagógico, por lo cual los alumnos y alumnas no se ven beneficiados en este tipo de estrategia.

Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes observados intentan ser diversificadas para apoyar el aprendizaje de todos y todas las alumn@s, pero finalmente terminan orientado el aprendizaje a actividades en las cuales los niños y niñas almacenan información y la reproducen, éstas presentan una baja relación con las características individuales, no se evidencia con claridad el abordaje de la temática étnica a ni de otros aspectos relacionados con la diversidad,

Contexto escuela 2

Observación clase desarrollada en nivel Transición I

El profesorado utiliza estrategias para el levantamiento de conocimientos previos de los alumnos y alumnas, hacen uso del lenguaje verbal y gestual para activar el aprendizaje y utilizan preguntas y descripciones con las cuales dan la respuesta correcta a los alumnos y alumnas.

P-A: “Aquí está la protagonista de esta historia, ¿Qué tengo en mi mamá?” (Sosteniendo una hoja de árbol de cartulina)

A-P: “Una hoja de árbol” (Alzando la voz)

P-A: “Bien, una hoja de árbol, pero es una hoja de otoño, porque miren es de color café” (Mirando a los alumnos y mostrando la hoja)

En relación a las estrategias observadas, si bien ayudan a que los alumnos y alumnas participen del aprendizaje y exista un grado de flexibilización, no se evidencian que éstas sean planificadas, seleccionadas y desafiantes, y con la clara intención de diversificar el aprendizaje y hacerlo cada vez más significativo para quien aprende.

Cabe destacar, que al igual que en los discursos de los docentes y directivos, pertenecientes al centro educativo ubicado en sector rural e inserto en contexto mapuche se evidencian prácticas docentes que incorporan elementos de la cultura mapuche:

Contexto escuela 4

Observación clase cuarto básico de lenguaje y comunicación

P-A: (se dirige hacia el final de la sala, donde se encuentra el notebook de la sala) vamos a utilizar la unidad didáctica de lenguaje, del nivel cuarto año, y aquí tenemos dos leyendas.

A: el copihue y la leyenda del pehuén.

P-A: Nosotros vamos a trabajar con la leyenda del pehuén. (Camina nuevamente hacia el computador)

Otro aspecto que se evidencia en las observaciones es el clima en aula, al analizar la dimensión relacionada con la participación de las alumnas y alumnos en el proceso de aprendizaje, se puede evidenciar que: “Los docentes observados instan y propician la participación de los estudiantes dando sus opiniones”

Contexto escuela 3

Observación de clase desarrollada en primero básico

Pa -Aas: “¿a ver como va Rosaura, corriendo o asustada?” (mueve ambas manos y sonrío)

Aas - P: “asustada”

Pa - Aas: “va asustada porque la va persiguiendo un...” (indica con su dedo índice la imagen del ppt)

Aa - Pa: “un ratón” (responden todas las Aas, con un volumen de voz elevado)

Pa - Aas: “un ratón, y la niña se llama...” (mira a las Aas que permanecen sentadas)

Aa - Pa: “Rosaura” (responden algunas Aas y luego la totalidad de ellas)

Contexto escuela 2

Observación de clase desarrollada en nivel Transición I

Pa -Aa1: “Ya Naty, ¿Cómo va a ser esta hoja?, ¿Triste o alegre?” (mirándola)

Aa1-P: “Alegre”

Pa -Aas: "A ver están todos opinando, pero no escucho ni a la Daniela, a la Alejandra y a la Alison"
(Mirándolas e indicándolas con su mano)

Pa - Aa3: "A ver Daniela opina tú, ¿Qué quieres que sea la hojita, hombre o mujer?" (Mirando a la Aa3 y acercándose a ella)

Aa - Pa: "Hombre"

P- Aa: "A ver le voy a preguntar una por una a ver que quieren que sea la hojita" (Ubicándose al centro del círculo)

El que los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de expresar sus opiniones, sentimientos, preferencias e intereses es una señal de respeto a las diferencias, ya que a través de la participación de alumnos y alumnas se potencia la construcción de identidad y el respeto por los otros.

Las formas de relacionarse al interior del aula determinan el clima en el cual se produce el proceso de aprendizaje. Así el docente despliega conductas que propicien la equidad, confianza y respeto entre los alumnos y alumnas.

La disciplina en el aula, es un aspecto importante para el desarrollo de los aprendizajes, en las observaciones realizadas se pudo constatar que los docentes crean un clima apropiado reforzando a los alumnos y alumnas, estableciendo normas de comportamiento, utilizando mecanismos de control y transmitiendo valores.

Contexto escuela 3

Observación de clase desarrollada en segundo básico.

Pa – A: "¿Alguien tiene un sacapuntas que le preste a la Melanie?"

Aa3 – Pa: "Yo tía, yo tengo".

Pa – A: "Muy bien le vamos a prestar el saca punta a la compañera"

Contexto escuela 2

Observación de clase desarrollada en nivel Transición I

Aa2-Pa: "Yo no se como hacer un árbol" (mirando a la P)

Pa-Aa2: "Ah no sabes, ya no importa, sigamos con la actividad" (mirando a las A).

Pa-Ao1: "Pero un día, ¿Qué paso con Lulú?" (mirando a los alumnos)

Ao1-Pa: "Se fracturó un pie" (mirando a la P)

Pa-Ao1: "¿Cómo se fracturó un pie?, no, eso no puede ser" (mirando a los alumnos)

Pa-A: "A ver ¿A quién se le ocurre algo distinto?" (mirando a los alumnos).

Contexto escuela 3

Observación de clase desarrollada en segundo básico.

Pa – Aa1: Anita, ¿te puedes sentar por favor?

Pa – Aa1: Anita por favor ubícate en tu puesto, después comes. Vamos, guarde eso. Saque su libro.

Pa – Aas: A ver, en forma silenciosa ustedes van a empezar a leer lo que dice la página cincuenta y tres.

Pa – Aas: Primero que todo hay que leer, pero sh... se lee en silencio Catalina.

Pa – Aa5: Señorita Catalina ¿cómo está sentada usted?

Aa5: (se acomoda en la silla)

Pa – Aa6: Y la señorita Cristiane ¿Cómo está sentada?

Como forma de seguir el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas, el monitoreo de los aprendizajes de los niños y niñas se puede evidenciar en las observaciones realizadas, que los docentes utilizan las siguientes formas de retro-alimentación: los docentes se acercan a los niños y niñas para revisar sus trabajos, realizan preguntas abiertas y cerradas para monitorear la comprensión, el profesor monitorea los conocimientos previos mediante preguntas abiertas con el fin de identificar los contenidos que los alumno@s poseen y en algún caso se sistematiza la información para los y las estudiantes.

Contexto escuela 3

Observación de clase desarrollada en segundo básico.

Pa-Aa: "A ver, aquí como decimos, ¿careta o carreta?" (se acerca a la Aa e indica con su dedo índice hacia la ficha)

Aa-Pa: "Ca-rre-ta" (lee pausadamente con un tono de voz suave)

Pa-Aa: "Entonces tienes que fijarte en cuál de las dos poner, o- r -ó rr"(mira a la Aa a los ojos y sonrío)

Aa-Pa: "Ya"

Pa-Aas: "Fíjense que si en la primera eligen una letra...a ver pongan atención, si en la primera eligen una letra pueden cambiarle el significado ¿ya? porque puede quedar careta o carreta y careta es una máscara y carreta es una carreta, entonces ustedes tienen que ver cual de las dos van a poner o la r o la rr"

Aas-P: "Ya" (responden todas a la vez)

Contexto escuela 4

Observación de clase desarrollada en cuarto básico.

P-A ¿si las conocen? ¿Las han visto?

P-A ¿Saben ustedes por qué son tan importantes las araucarias?

(El profesor realiza comentarios erróneos, para que los alumnos lo corrijan)

P-Ao: "Usted Marco Antonio ¿Por qué se les llama Pehuenches?"

Ao – P: "Por qué eh..." (el niño se golpea la cabeza)

(Sus compañeros levantan la mano)

P-A: "No levanten la mano dejen que su compañero piense, a mi me gusta que piense, hay que darle tiempo.

(Mientras pasea por la sala mira a los demás alumnos)¿Quiéres que alguien te ayude?"

Ao: (asiente con su cabeza)

P: Aa : " A ver quién... tu Valeska ayúdanos".

Aa-P: "por el lugar que viven".

P-Aa "¿Dónde viven?"

Aa- P:": En la cordillera"

P-A: ¿Qué hay en la cordillera?

(Todos los alumnos con volumen de voz alto)

P-A: " Araucarias"

P-A: ya muy bien! y ¿Cuál es el nombre que reciben las araucarias?

Aos- P: Pehuén

Contexto escuela 2:

Observación de clase desarrollada en nivel Transición I

(Ingresa la Aa7 a la sala de clases)

Pa-Aa7: "Hola Fernanda ¿Cómo estas?" (Sonriendo)

Aa7-P: "Hola" (Sonriendo)

Pa-Aa7: "Chuta (sic), la Fernanda no sabe lo que estamos trabajando, le vamos a explicar" (Mirando a los Alumnos)

Pa-Aa7: "¿Quién comienza?" (Mirando a los Alumnos)

Ao6-P: "Había una vez una hojita que se llamaba Lulú" (Mirando a la profesora)

Pa-Ao6: "Muy bien Matías, muy bien"

Pa-A: "¿Alguien más quiere comentar?" (Mirando a los Alumnos)

La retroalimentación es un proceso evaluativo que permite monitorear el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, este debe servir para aprender de los errores de éstos, para utilizarlos como fuente de aprendizaje. En las observaciones realizadas se evidencia la entrega de retroalimentación, pero ésta no es suficiente ni adecuada para un aprendizaje significativo ya que no ayuda a los estudiantes a identificar sus errores y generar acciones alternativas.

Como conclusión general en relación a las clases observadas, se puede evidenciar que se manifiesten ciertos indicadores de prácticas que respetan la diversidad preferentemente relacionados con el clima en el aula. Pero estos no logran impactar en acciones pedagógicas que atiendan la diversidad del alumnado, seguimos observando prácticas más bien homogéneas para todos los alumn@s, que más bien se centran en el aspecto más visible de la diversidad “problemas frente al aprendizaje”, y siguen sin ser develadas en las prácticas la consideración del género, diferencias culturales, de estilos de aprendizaje, entre otras.

Las Tensiones Develadas:

A continuación se presentan las tensiones emergentes del contraste entre los discursos de los docentes y las prácticas observadas.

- En los discursos, de los docentes, se evidencian contradicciones ya que por un lado se valora la diversidad de los alumn@s, y por otro se destaca la dificultad que tienen para dar una efectiva respuesta a ella.
- Los docentes identifican la diversidad en la escuela, más bien, con aspectos relacionados con los problemas de aprendizaje, vulnerabilidad de los estudiantes y, discapacidades. Están ausentes otros aspectos de ésta relacionados con las diferencias culturales, género y estilos de aprendizaje.
- Se observa una disonancia entre los discursos analizados y las prácticas observadas, esto debido a que se valora la diversidad y se plantean estrategias para dar respuesta a ella.
- A pesar de reconocer competencia docentes claves en las prácticas profesionales, estas no se evidencian en las observaciones de aula realizadas.

- Los apoyos para la atención a la diversidad del alumnado solamente evidencian centrarse en aspectos relacionados con el desarrollo de contenidos pedagógicos más que en núcleos relacionados con la cultura, género, religión entre otras.
- Al igual que en el discurso de los directivos la participación de la familia y alumnado está centrada en el consejo escolar en algunas escuelas y a través de centros de alumnos para la gestión de recursos y organización de eventos, siendo estos aspectos positivos, la participación debe orientarse a la retroalimentación del proceso educativo y su mejora continua.

D) Miradas desde los y las alumn@s

“Percepción positiva de las y los profesores”

En los discursos analizados los y las estudiantes, opinan positivamente sobre su escuela y en especial sobre la educación que reciben, haciendo referencia a que los ayudan a ser persona respetuosas con los demás. Además se devela en los discursos, la preocupación de algunos profesor@s por considerar tiempos diversos en el tratamiento de contenidos acorde a sus ritmos de aprendizaje. Desde la representación de estudiantes resulta ser una práctica valorada, que al parecer, estaría respondiendo a los requerimientos de éstos. Una suerte de consideración de sus diferencias en el proceso enseñanza aprendizaje.

Grupo focal 1: “A mi me gusta esta escuela porque en realidad los profesores nos enseñan a comportarnos, nos enseñan a ser mejores personas, nos dan una buena educación, eso”

Grupo focal 3: “Yo que he estado en otras escuelas, hay profesores que no te toman mucho en cuenta a la hora de hacer pruebas y aquí hay harta preocupación por eso, para que los niños aprendan mejor”

Grupo focal 1: “Porque si un alumno no entiende, los profesores lo repiten hasta que uno entienda, le preguntan hartas veces, si no repiten le vuelven a preguntar”

Grupo focal 4: “Porque hay muchos profesores que enseñan mucho”

Cabe destacar, que una de las instituciones educativas los alumn@s relevan en sus discursos a su escuela como un espacio de aprendizaje y que no discrimina a las personas portadoras de alguna discapacidad.

Grupo focal 2: "Son más entretenidas las clases"

Grupo focal 2: "No, no se discrimina, porque hay unos discapacitados acá"

Grupo focal 1: "Yo creo que no hay discriminación porque se han hecho cosas para que los niños discapacitados, por ejemplo se hicieron baños ascensores, para que lo utilicen y no hacen prueba para entrar aquí"

Grupo focal 2: "Sí, porque recibe a cualquier tipo de alumno"

Otro aspecto valorado por los estudiantes corresponde a la infraestructura de la escuela, ya que constituye un espacio que reúne condiciones y características para su desenvolvimiento y desarrollo en distintas actividades.

Grupo focal 1: "Que las otras son más feas, donde vivo yo siempre paso por atrás de una escuela y está toa fea, unas tablas rotas, esta es más bonita."

Grupo focal 4: "Ésta es más amplia, es grande, en otras no pueden estar en distintas partes, porque se sienten apretados y aquí no"

Grupo focal 4 "La infraestructura, la forma que tiene, porque es grande, amplia"

Grupo focal 2: "Sí, porque hay mas salas de clases"

"Actitud de discriminación desde los Alumn@s y docentes en la escuela"

Se percibe una valoración de tipo negativa por parte de las alumnas de un establecimiento educativo de carácter femenino, ellas manifiesta disconformidad frente a la diferencia de género.

Grupo focal 1: "Sí, pero es que acá no hay ni hombres".

Grupo focal 1: "Sí, a mi también me gustaría que hubieran hombres."

En otro centro educativo los estudiantes, reconocen que ellos tienden a la discriminación de aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad y problemas de comportamiento.

Grupo Focal 2: "Si, porque a veces somos crueles con los niños que son distintos a nosotros"

Grupo Focal 2: "Sí, porque son diferentes a nosotros y no nos gustan su forma de ser"

Grupo focal 2: "Aquí entra gente que puede hacer un aporte a la clase y participa, pero hay otros que vienen a puro hacer desorden"

Grupo focal 1 “A veces se molestan entre compañeros por el color yo creo, los defectos físicos”

En lo referido a la relación profesor@s y alumn@s en el proceso de enseñanza aprendizaje, en los datos analizados se describen situaciones de discriminación y no respeto de las diferencias.

Grupo focal 1: “también hay discriminación en los apellidos, apellidos indígenas.”

“Abriendo espacios para la participación estudiantil”

Los alumn@s describen en sus discursos, que en la mayoría de las escuelas participantes en la actualidad cuenta con centros de alumn@s escogido a través de votación democrática. La participación es valorada positivamente a través de estos canales ya que se pueden hacer propuestas para el desarrollo de iniciativas de distinta índole.

Grupo focal 1: “...para algo importante de la escuela nosotros damos ideas a los presidentes que se los plantean a los profesores y los profesores deciden”

Grupo focal 2: “Sí, si hay centro de alumnos”

Grupo focal 2: ““A veces nos reunimos en esta sala y viene la directora y nos dice las cosas que hay que hacer y nosotros lo comunicamos a nuestros compañeros de curso”

Grupo focal 4: “Se organizan los cursos, cuando hay que hacer los actos y se invita a los papás, ahí se reúne cada directiva de cada curso, para organizar los actos y todo eso”

Otro de los espacios valorados por los alumnos/as corresponde a los talleres que se desarrollan en la escuela, aún cuando precisan que debería ser desarrollado para tod@s los alumn@s y no sólo para los más grandes de la escuela.

Grupo focal 1: “Están los talleres, está el taller de pintura...de quinto pa arriba”

Grupo focal 3: “hemos participado en actividades relacionadas al medio ambiente que nos invitaron como somos el único colegio del sector que fue invitado a participar, fuimos cinco colegios de la región, así es que nos sentimos orgullosas de eso. Y el mes del medio ambiente todos los cursos tenían que turnarse para limpiar el patio y resultó bien, todos cooperaron.”

Grupo focal 4: “Tenemos talleres musical, teatro, tenis de mesa”

En síntesis los alumn@s entrevistados destacan que en los centros educativos existan distintos espacios de participación en los cuales ellos puedan informarse y dar sus

opiniones, además se sienten identificados y con sentido de pertenencia a la escuela a la que asisten de forma diaria, relevando que se acepta a todas las personas que ingresan. A pesar de lo positivo de esta situación, ellos creen que discriminan a sus compañeros por su apellido o bien nivel de capacidades, práctica que repiten algunos docentes según los estudiantes.

Las Tensiones develadas:

A partir de los datos analizados desde los alumnos/as emergen las siguientes tensiones en relación al discurso de los estudiantes, que se presentan a continuación:

- Reconocen el valor de los centros educativos que aceptan alumn@s diferentes, pero ellos mismos reconocen, que discriminan por diferentes razones a sus compañer@s.
- Aunque son valorados los espacios de participación que otorga la escuela a los educandos, estos son más bien estructurados y no permiten que se desarrollen formas de participación que recojan de forma real las necesidades y propuestas de mejora.
- En los discursos de los estudiantes se destaca la importancia de la valoración de la diversidad en las escuelas, lo cual se contrasta con los procesos de discriminación de las prácticas pedagógicas desarrolladas por la mayoría de los docentes.

E) Una mirada desde las familias

A continuación se presenta el análisis de los datos verbales analizados en los grupos focales realizados a las familias participantes del estudio.

“El valor de la tradición y cercanía”

La totalidad de los apoderados entrevistados manifiesta haber seleccionado la institución educativa de sus hijos e hijas por tradición y por la cercanía a sus domicilios.

Grupo focal1: “A ver pongamos un ejemplo... hace cuarenta años que yo me casé y me traje a cuatro hermanos a estudiar a este colegio... y después ya estudiaron mis hijos, yo tengo un nieto... el último que me queda aquí”

Grupo focal 2: “Bueno yo no conocía al colegio cuando traje a mi hijo pero era la opción que me quedaba más cerca digamos”

Grupo focal 3: “Uno, porque queda cerca y otro porque yo tengo más amistades y contacto con los profesores y con el director”

Grupo focal 4: “Los dos mayores estudiaron acá y terminaron, por eso la coloqué, porque es buen colegio”

Las instituciones educativas al instalarse y hacerse parte de un territorio, comienzan a generar redes locales que permiten traspasar información a la comunidad más cercana sobre el funcionamiento de la institución y, los beneficios que se ofrecen a los niños y niñas de una comunidad.

“El valor de las diferencias desde la voz de las familias”

De los representantes de las familias consultados, se puede evidenciar especialmente en tres de las cuatro grupos entrevistados, un aprecio por el respeto de la unidad educativa hacia niños y niñas provenientes de grupos culturales y capacidades diferentes.

Grupo focal 4: “No importa que los niños sean mapuches, no hay diferencias”...”los trata a todos por igual, siempre hacen participar a la mayoría de los niños”.

Grupo focal 1: “Es que todos nos conocemos de años ya entonces no hay diferencias... hay niños extranjeros por ejemplo” ... “Bueno aquí hay niños, yo no los conozco pero se que hay ecuatorianos, que eso puede ser una diferencia que afecte a cualquier persona. Porque por ejemplo había una chica que estaba en primero que estaba en sillas de rueda, entonces todas esas cosas” .

Grupo focal 2: “Y cuando le enseñaron, esa parte le digo yo a mi hija, antes a nosotros no nos enseñaban lo que era hablar mapuche, ni preocuparnos que era el año nuevo de ellos, pero ahora ellos saben más, ni se ríen tanto de que tú eres mapuche” .

Grupo focal 2: “Y también los integran, porque yo tuve que venir el lunes a hablar con la directora y justo estaba ese niño que anda en silla de ruedas y me fije en el pasillo que estaban todos los alumnos, y juegan con él, lo sacan al patio, lo hacen participar como una persona normal. No andan con la palabra pobrecito, pobrecito, ellos están felices”

A pesar de existir otros aspectos de la diversidad en las escuelas, las familias consultadas, tienden a referirse a aspectos de ésta más visibles como: componente étnico, las capacidades y discapacidades. Siendo otros aspectos de la diversidad menos visibles para este colectivo, tales como: género, religiosas, formas de pensar, etc.

“El valor de la gestión desde la familia”

Los apoderad@s destacan, principalmente en dos escuelas, que la labor directiva es fundamental para implementar escuelas con estándares de calidad. Se refieren de forma precisa a la capacidad de organización y la permanente preocupación por conocer las problemáticas de los educandos y sus familias.

Grupo Focal 4: “un buen colegio, una buen director todo empieza por la cabeza, unos buenos profesores que obtuvieron excelencia, un excelente colegio”

Grupo focal 4: “El director es súper preocupado, me ha tocado venir en otro horario, y cuando no está la secretaria el se preocupa de atender, de organizar los cursos. Me imagino que las funciones del él deben ser otras, pero el se preocupa”

Grupo focal 2: “Si, este año con la nueva directora los niños desde mas chicos están empezando a leer”.

Grupo focal 2: “Ahora también es mas fácil poder hablar con la directora o con la inspectora, porque el año pasado hubieron varios problemas con el director, porque no se podía conversar con él, nunca. Porque estaba acá o que en el otro lado, en cambio ahora es mas fácil”.

Diversos estudios a nivel nacional e internacional destacan en sus hallazgos la importancia de la labor directiva en la instalación de culturas más efectivas e inclusivas. Que las familias reconozcan fortalezas en sus directivos se relaciona con la configuración de representaciones positivas en relación a las capacidades instaladas en la unidad para promover una educación de calidad.

En tres de las cuatro escuelas, los apoderad@s relacionan la calidad educativa con el tipo de docentes que trabaja en la unidad educativa.

Grupo focal 1: “querámosla, valoricémosla, valoricemos lo que los profesores hacen por nuestros hijos, por nosotros porque nosotros no le vamos a enseñar a nuestros hijos lo que ellos le están

enseñando”,

Grupo focal 2: “También aquí los profesores siguen estudiando aunque lleven muchos años haciendo clases”... Específicamente porque tiene una buena enseñanza, buenos profesores y le dan mucha oportunidad a los chicos”,

Grupo focal 3: “Por lo menos la profesora de nosotros conoce a todos los apoderados del curso, a todos los alumnos, es una muy buena profesora, excelente, yo también por eso la he dejado acá” ,

La calidad de los docentes es un eje fundamental en los procesos de calidad educativa. Resulta interesante destacar que las familias valoran que los docentes sean de “calidad”, debido a que se perfeccionan y porque se esfuerzan para que sus hijos e hijas aprendan, reconociendo que es un factor por el cual deben valorar la institución educativa.

“Participación en la vida escolar desde la tradición”

Los representantes de las familias de todas las escuelas consultadas evidencian en sus discursos participar de la vida escolar por medio de actividades relacionadas con: las reuniones de apoderad@s, eventos y celebraciones, talleres de actividades extra-programáticas, e involucramiento en actividades de aprendizaje de sus hijos.

Grupo focal 4: “Las reuniones de apoderado, que la profesora llame a los papás si pasa algo con los niños, y venir”

Grupo focal 1: “Porque le cuesta mucho, igual se esfuerza, porque yo en la casa igual estoy pendiente, porque les cuesta mucho, porque el otro está en 4º ya y le exigen nota superior a 5.5 y tienen que esforzarse”

Grupo focal 2: “Por eso los profesores tiene un día clave durante la semana para que ellos vengan y pregunten sobre sus hijos, el problema es que no vienen”

Grupo focal 3: “El director es una persona muy, muy acogedora que le gusta integrar a los apoderados al aula educativa en comparación con otros colegios, como te digo yo, que no es así, los papás de afuera, tu vas a dejar al colegio a tu hijo y en la puerta, de ahí no entras”

Grupo focal 4: “Hay gimnasia aeróbica”

Al igual que en las entrevistas realizadas a los directivos y profesor@s de las escuelas, se puede evidenciar que las familias participan más bien de forma tradicional en la cultura de la escuela, es decir, a través de reuniones de curso, talleres y acompañamiento en procesos de aprendizaje, pero no retroalimentado el que hacer pedagógico de la institución educativa.

“Avances en la implementación de recursos educativos para el aprendizaje”

Las familias destacan el avance en la implementación de recursos, en especial informáticos, para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Grupo focal 2: “Es que en este año se incorporó harta tecnología para el colegio también, se inauguró el taller de computación, taller de ciencias”.

Grupo focal 3: “El director le dijo a la tía, mira tía Anita esta sala ya está implementada con los elementos, hay una proyectora, hay que ubicar la televisión y un montón de cosas, la idea es que los alumnos traigan sus disertaciones y las coloquen en esos pendrive y hagan sus trabajos, por lo que creo que están los medios”.

Los recursos tecnológicos que gestiona e implementa la unidad educativa para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje permiten a los educandos aumentar su conectividad con el mundo global, permitiendo desarrollar en ellos, capacidades relacionadas con la investigación, sistematización y comunicación de la información.

En dos de las cuatro escuelas consultadas se valora de forma especial los apoyos prestados a los educandos para la mejora de sus aprendizajes.

Grupo focal 2: “Yo al principio me sentía mal porque me la habían mandado a diferencial y no tenía problemas a la cabeza, pero ahora estoy agradecida porque ha logrado aprender varias cosas que antes no las podía aprender.”

Grupo focal 4:” Los que saben poco o les cuesta les sacan de clase un ratito para tratar de llevarlos al mismo nivel, los traen a las sala de una profesor, les tiene una profesora”.

Grupo focal 4: En el curso hay un niño con problemas, viene de la Teletón, para la profesora son todos iguales, los niños se preocupan de él especialmente, también lo sacan de la sala para apoyarlo”.

En estas escuelas se resalta la labor que cumplen los apoyos especializados brindados por el área de educación especial de la institución educativa, pero a pesar de que en ellas existen y conviven diversos aspectos de la diversidad no son relevados en los discursos. Estas acciones permiten, según las percepciones de los beneficiarios, prestar una atención especial a las necesidades educativas que presentan los educandos con el

objetivo de mejorar sus capacidades de aprendizaje.

En términos generales se puede inferir que las familias están informadas sobre el quehacer de las instituciones educativas y reconocen los esfuerzos que éstas realizan para promover aprendizajes de calidad en sus educandos. En lo relacionado con la participación de la familia, a pesar de esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación, sigue siendo más bien con estrategias tradicionales que no incorporan las voces de éstas. Finalmente las familias se relacionan con la diversidad desde aquellos aspectos más visibles en los cuales se palpan las diferencias, es decir, es recurrente encontrar en sus discursos claves relacionadas con la discapacidad, problemas de aprendizaje y en algunos casos el componente cultural, no solamente mapuche sino de otras culturas que están insertándose en la ciudad de Temuco, tales como peruana, boliviana y ecuatoriana.

Las Tensiones develadas:

- A pesar de que las madres valoran aspectos de la diversidad cultural internacional (cultura peruana y boliviana), se hacen menos evidentes la percepción de aspectos de ella relacionados con la religión, género y etnia mapuche.
- De la misma forma que el estudiantado, la familia valora y participa de los espacios que brindan las unidades educativas, pero ellas no participan en la toma de decisiones para la mejora continúa de la escuela.

5.2 - “DELIMITACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS”.

A partir de los datos analizados desde los componentes teóricos y empíricos, se pueden establecer dos fuentes desde cuales sistematizar un conjunto de “Buenas Prácticas Inclusivas”.

De este análisis surgen dos dimensiones importantes a considerar explorar en relación a las buenas prácticas, una de ellas se relaciona con la Gestión Curricular y la otra Gestión Directiva.

La gestión curricular se define como el conjunto de “prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular en coherencia con el PEI” (MINEDUC, 2007:5).

La gestión directiva involucra un conjunto de prácticas relacionadas con el liderazgo y convivencia escolar que aportan a la orientación, planificación, articulación y evaluación de los procesos institucionales y conducción de los actores de la comunidad educativa, al logro de los objetivos y metas institucionales. Se encuentran aquí presente las diferencias individuales y la convivencia de los actores de la comunidad educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.(MINEDUC, 2007)

A continuación se definen ejes involucrados en ambos tipos de gestión que es necesario explorar en centros educativos que orienten su trabajo a desarrollar una educación de calidad para todos los niños y niñas:

<p>Gestión Directiva</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Proyecto Educativo Institucional: forma en la institución educativa considera aspectos relacionados con la diversidad en el Proyecto Educativo Institucional.▪ Políticas y reglamentos: conjunto de normativas de la institución educativa orientados a la participación y mejoramiento de la convivencia escolar.▪ Gestión de redes: conjunto de acciones que articulan a la escuela con organizaciones e instituciones de su comunidad que colaboran en el logro de los objetivos trazados.▪ Formas de participación de la comunidad escolar: acciones tendientes a aumentar la participación e interacción de los alumnos, familias y docentes en la construcción de una comunidad educativa constructiva.
<p>Gestión Curricular</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Preparación de la enseñanza: acciones desarrolladas por los docentes para organizar los procesos de enseñanza y aprendizajes de los niños/as, como por ejemplo selección de contenidos y estrategias de evaluación.▪ Adaptación de la enseñanza: estrategias utilizadas por los docentes para flexibilizar los componentes curriculares, con el objetivo de permitir mayor participación por parte de los alumnos.▪ Clima en el aula (relaciones): comportamientos docentes que evidencien relaciones basadas en la igualdad y el respeto por las diferencias, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.▪ Incorporación de contenidos relacionados con género, cultura y otros aspectos de la diversidad: consideración por parte de los docentes elementos relacionados con la diversidad y que se

5.3 – “RESULTADOS DESDE LA APLICACIÓN ESCALA VALORATIVA”

La escala fue aplicada a 4 establecimientos educativos 2 de la comuna de Temuco y 2 de la comuna de Padre las Casas de los cuales se seleccionó uno, aquel que presentara más bajos índices de valoración en los reactivos del instrumento vinculados a la gestión institucional y a la gestión curricular y que a su vez dicho centro tuviese interés y disponibilidad para participar en el estudio.

Los indicadores de la escala que presentaron más bajo nivel de valoración y en general en todas las escuelas (desacuerdo y muy en desacuerdo) por parte de directivos y docentes se direccionaron hacia los siguientes aspectos:

Gestión directiva

- Explicitación en el Proyecto Educativo Institucional de principios orientadores hacia la atención a la diversidad.
- Incorporación al Proyecto Educativo Institucional el tema de la diversidad vinculado hacia aspectos de género, etnia, cultura y creencias religiosas.
- Abrir espacios para la participación de de toda la comunidad educativa a nivel de reuniones de padres y centros de alumn@s.
- Participación de los docentes en la toma de decisiones acerca de la marcha del establecimiento y la gestión curricular.
- Conocimiento del Proyecto educativo Institucional por parte de toda la comunidad educativa.
- Establecimiento de redes activas que vayan en directo beneficio de la comunidad educativa y de la gestión curricular.

Gestión curricular

- En el proceso de planificación se percibe desconsideración de adaptaciones curriculares para los estudiantes que la requieran incluyendo aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales.
- La planificación no considera todas las características y necesidades de todo el estudiantado.

- Uso de la evaluación diferenciada como apoyo al aprendizaje.
- Incorporación de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Incorporación de contenidos vinculados a los temas de género y de identidad del pueblo mapuche.
- Poseen altas expectativas del alumnado.

Desde estos resultados el equipo de investigación reflexionó y levantó sugerencias para el desarrollo de la propuesta.

5.4 “DESDE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA”

Desde la perspectiva del profesorado y directivos, participaron 7 docentes de los diferentes niveles que atiende la escuela. Los talleres tuvieron una duración aproximada de 1hr, 15min. aproximadamente.

A continuación se enuncian los resultados obtenidos en este colectivo de profesionales:

Desde los profesr@s y directivos

- Destacan los docentes la relevancia del espacio de reflexión que se propició en cada uno de los talleres, espacio que no se había construido al interior de la institución educativa para abordar temáticas vinculadas a la diversidad.
- Reflexionan en términos del reconocimiento de la diversidad en su dimensión más amplia e individual y el impacto en la cultura de la escuela.
- Plantean la importancia de reconceptualizar el lugar de aprendizaje, de tal manera que el aula no se convierta en el único lugar de aprendizaje, aunque si sea el más apropiado formalmente hablando, para la educación en valores como respeto, tolerancia, solidaridad, humanización en pro de la construcción de una sociedad más inclusiva.
- Comprenden la importancia de asumir como escuela el desafío de responder a la diversidad de sus estudiantes y plantean la necesidad de apoyo de servicios especializados cuando los estudiantes así lo requieran.

- Consideran relevante y urgente la necesidad de capacitarse en éstas áreas o contar con profesionales que apoyen la labor pedagógica desde la escuela y el apoyo fuera de ella para buscar soluciones conjuntas.
- Socializan situaciones en las cuales la escuela ha potenciado el valor de la diversidad como eje trasversal en el quehacer pedagógico a partir de situaciones concretas y reales.
- Reflexionan sobre cómo la escuela sigue desarrollando prácticas pedagógicas homogeneizantes, destacando que las instituciones educativas sí pueden reconocer las diferencias y esto impulsaría la convivencia democrática desde las prácticas pedagógicas.
- Comprenden el concepto de diversidad aludiendo a las diferencias de género, cultural y social, relevando la importancia que tiene la escuela en la aceptación y el respeto frente a las diferencias.
- Valoran los espacios para tratar temas vinculados a la diversidad a través de vivencias que permitan desarrollar la capacidad de empatía, situación que impactaría en la aceptación de las diferencias.
- Destacan la importancia que tiene la convivencia en la comunidad educativa a partir de las diferencias de género.
- Reconocen códigos lingüísticos necesarios de considerar al momento de trabajar en la escuela considerando la diversidad social y económica que la caracteriza.
- Proponen incipientemente alternativas de cambio que permitan reorientar su proyecto educativo institucional hacia un enfoque más inclusivo.

Los resultados nos indican que existe una necesidad de parte de los docentes y directivos de contar con estos espacios de reflexión y de comunicación sobre aspectos vinculados a las propias prácticas pedagógicas y las formas de propiciar ambientes más inclusivos a nivel de aula y del propio establecimiento educativo.

Desde las familias

En este importante colectivo participaron 9 personas que tenían pupil@s de primer y segundo año básico, cabe destacar que no solamente son madres quienes asumen el rol de apoderadas, sino también tías y abuelas.

El tiempo utilizado en los talleres fue de 1hr. Y 15 min. aproximadamente.

Tras el trabajo desarrollado se levantaron los siguientes resultados:

- Logran identificar diferencias y similitudes entre sus hijos/as o pupilos/as, desde esta perspectiva rescatan tanto características físicas como características de tipo psicológicas como así mismo intereses y aptitudes positivas y negativas.
- Levantan acciones que pueden ser desarrolladas en la escuela para responder a las individualidades de los niños/as, destacando el trabajo que ha de llevarse a cabo entre la familia y la escuela a partir de lo cual plantean la necesidad de recibir capacitación u orientación para atender las necesidades de aprendizaje de sus hijos/as, como así mismo evidencian el requerimiento de contar con diversos talleres extraescolares para responder a las diferentes aptitudes e intereses de los niños y niñas.
- Destacan los espacios de convivencia que se puedan efectuar en la escuela con el objeto de conocerse entre sí y a través del compartir conocer también a los niños/as y sus particularidades individuales.
- Relevan la importancia de trabajar valores como el respeto, la tolerancia a la diferencia, la valoración del otro, la igualdad.
- Consideran esencial contar con reforzamiento para aquellos estudiantes que por diversos motivos tienen un aprendizaje más lento.
- A nivel de sala de clases levantan acciones vinculadas a las características de los niños, como por ejemplo utilizar el juego para aprender el valor del respeto, la utilización de talleres para abordar el tema del género y respeto a las diferencias.
- Como estrategias de trabajo pedagógico destacan la importancia del trabajo grupal haciendo hincapié que este tipo de trabajo favorece el conocimiento entre los que conforman un determinado equipo y facilita el desarrollo de ciertos valores que le permitan convivir en sociedad.
- Recalcan lo determinante que es para el desarrollo de valores y actitudes que promuevan una cultura más inclusiva, el modelamiento a través del ejemplo, en este caso el rol del profesor juega un importante rol.
- Identifican si mismos vivencias y experiencias vinculadas a situaciones de discriminación, reconociendo que éstas estaban supeditadas a diferencias de tipo físicas, relacionadas con la pobreza, características de personalidad como la

timidez. De igual manera aluden a la discriminación por no tener padre o por poseer creencias diferentes al resto de las personas.

- Reconocen que también se discrimina en la escuela, ya sea por capacidad, etnia o preferencias religiosas.
- Enfatizan la importancia de la familia en la formación de valores, ya que constituye el primer agente que da las bases de la formación integral de los niños/as.
- Adjudican un rol importante al establecimiento de redes, mencionando la junta de vecinos, carabineros iglesia, entre otras

A la luz de los resultados obtenidos surge gran interés por parte de las familias por la continuación de este tipo de talleres en el cual se destaca el valioso aporte que éstas hacen en relación a ciertas estrategias planteadas para desarrollar una cultura más inclusiva en la escuela.

Desde los niñ@s

Este grupo estuvo constituido por 27 niñ@s de primer y segundo año básico, los talleres que se caracterizaron por ser de carácter lúdico tuvieron una duración entre 45 min. y 1hr. 50 min.

- Los niños y niñas logran comprender el sentido de la diferencia a través de la experiencia vivenciada, oliendo distintos aromas y degustando distintos tipos de sabores.
- Reconocen diferencias existentes entre ellos en cuanto a preferencias de sabores y olores.
- Se reconocen como personas diferentes entre ellos dado que poseen diferencias con respecto a sus intereses y preferencias.
- Reconocen en sí mismos virtudes y habilidades con el objeto de conformar equipos de trabajo heterogéneos en pos de la consecución de una meta común, aspecto que se ve potenciado producto de las diferencias.
- Los niños y niñas están conscientes de que son diferentes en todo Chile y establecen una diferenciación de carácter geográfica dado que nominan de nortinos al referirse de las personas que viven en el norte de Chile y como

pascuenses a las personas que habitan en Rapa-Nui. Sin embargo, no establecen una diferenciación cultural vinculada a costumbres, creencias, valores de determinadas minorías étnicas.

- Algunos niños y niñas realizan discriminación de personas de etnia mapuche, dada la percepción que tienen, origen de ciertos estereotipos construidos, en este caso “son malos” por lo que se visualiza un rechazo hacia la aceptación de la diferencia étnica o cultural.
- Identifican la diferencia como un elemento presente a cada ser humano, las cuales son inferidas a través de la comparación y la búsqueda de opuestos.
- Valoran la diferencia manifestada en las personas en cuanto a rasgos físicos, características vinculadas a ciertas capacidades, y preferencias por determinados sabores y olores.
- Descubren que el diálogo “o el conversar”, constituye un elemento clave en la resolución de problemas como así también las actitudes que favorecen el diálogo como el saber escuchar y el respeto por el otro.

Se puede visualizar, que a través de las estrategias implementadas con los niñ@s éstas tuvieron un impacto positivo en su formación, de preferencia en lo que compete a la identificación que hacen de ellos mismos en relación a sus diferencias individuales.

6.0- CONCLUSIONES

A partir del estudio realizado por el equipo de investigadoras, en función de las interrogantes de la investigación y desde los objetivos se han levantado las siguientes conclusiones considerando los escenarios y participantes de la investigación:

1.- Desde las percepciones:

- En los discursos tanto de los directivos, docentes, alumn@s y padres se destaca la valoración por la instalación progresiva de una cultura escolar que atiende las diferencias, pero esta valoración se encuentra fragmentada por la focalización que se realiza de la diversidad asociada a condiciones de discapacidad, vulnerabilidad y/o problemas de aprendizaje.
- La valoración de la diversidad es un contenido común, que emerge de los discursos de los distintos actores consultados. (Directivos, profesor@s, alumn@s y familia) Esta valoración sigue centrándose en las características de vulnerabilidad o bien en las capacidades del alumnado. Siguen siendo invisibles otros tipos de diversidad, que solamente se dieron en escuelas que atiende mayoritariamente mujeres y estudiantes de origen mapuche.
- La mayoría de los docentes entrevistados coincide en que existen claves que permiten desarrollar una mejora a la atención a la diversidad, tales como: las actitudes del profesorado, la sensibilización de la comunidad escolar, las competencias directivas y docentes. La capacitación del personal docente y no docentes de una escuela.
- La mayoría de los indicadores asociados a una escuela inclusiva, los entrevistados los sitúan en las competencias directivas y docentes del personal que trabaja diariamente con los alumnos y alumnas, es decir en la gestión curricular y directiva.

2.- Desde la aplicación de la propuesta:

- Responder a la diversidad de alumnado a nivel del contexto educativo requiere llevar a cabo un proceso sistemático y riguroso de sensibilización que perdure en el tiempo, con el fin de cambiar o modificar las percepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa. Este proceso de reflexión permitió el reconocimiento de la diversidad en su dimensión más amplia y significado actual y el impacto en la cultura y el quehacer pedagógico en la escuela.
- Los profesores asumen que la sensibilización a través de los talleres de reflexión es un elemento esencial en el reto docente que significa asumir las diferencias en la escuela, ya que se asume que es ésta, uno de los eslabones que asume una gran responsabilidad de educar en la diversidad
- Se plantea que cuando los profesores están consientes de la diversidad y la visibilizan en la cotidianeidad comienzan a reflexionar e indagar sobre nuevas formas de enseñanza más pertinentes y ajustadas a la intervención pedagógica.
- Los profesores comprenden el concepto de diversidad aludiendo a las diferencias principalmente de tipo; social, capacidades diferentes, de manera menos visible se refieren a la diversidad de género y cultural. A partir de lo señalado destacan la responsabilidad de adoptar un papel activo en el proceso de visibilización de las diferencias, lo cual también supone una reformulación de las competencias profesionales requeridas para fomentar el aprendizaje de todos y todas las estudiantes desde una práctica inclusiva.
- Se evidencia un reconocimiento de la diferencias desde los discursos del profesorado en el plano individual, no así en las formas de abordar dichos aspectos en situaciones de aprendizaje explícitas como experiencias desarrolladas al interior del aula, más bien éstas están dadas en el plano personal.

- Las familias reconocen las diferencias desde todas las perspectivas, ya sean de tipo étnicas, religiosas, sociales de capacidades, características individuales y culturales, sin embargo el tema de género no se vislumbra en el concepto de diversidad.
- Las expectativas de las familias en relación a lo que esperan de la escuela se dirigen hacia el desarrollo de habilidades y aptitudes que les permitan desenvolverse de manera autónoma e independiente a través del aprendizaje de un oficio o trabajo, valorando la importancia de la educación impartida en la escuela como un pilar importante en el desarrollo de la convivencia y el respeto.
- La utilización de estrategias lúdicas para abordar el tema de la diversidad adquiere un papel importante para la comprensión de ésta, dado que dichas situaciones responden a las características propias de la edad. Dentro de éstas se encuentra el trabajo colaborativo entre los niñ@s, dado que permite desarrollar valores que se dirigen hacia el respeto por el otro en cuanto a sus diferencias y características propias, además de ampliar su visión sobre la actitud de la aceptación de la diversidad.
- El alumnado para que aprenda convivir en sociedad, aceptar y respetar la diferencia ha de requerir formarse en un espacio inclusivo en la cual se valore la diferencia como un elemento enriquecedor de las relaciones humanas, por la tanto la escuela ha de generar esos ambientes y fomentar valores en pos de la aceptación de la diversidad.
- Finalmente, los resultados del estudio develan que, aunque, en los discursos de directivos, alumn@s, docentes y familias la atención a la diversidad aparece de forma constante como una realidad de las escuelas, esto no llega a concretarse en el ámbito de las prácticas institucionales y curriculares. En este contexto los resultados de la presente investigación se transforman en instrumento facilitador de la gestión institucional en favor de la atención a la diversidad en las escuelas.

- El contar con instrumentos que detecten con mayor precisión las características de una cultura escolar que atiende la diversidad permitirá a las escuelas realizar mejores diagnósticos de su realidad, por ejemplo, en el marco de la Ley SEP este tipo de estudios permite develar con mayor claridad indicadores tanto de las prácticas institucionales como curriculares orientadas a atender las NEE y otros aspectos de la diversidad como lo son el género y la cultura. Así, mismo, el material generado aporta a fomentar climas de reflexión en grupo de docentes y sensibilizarlos antes la temática, apoyando a las instituciones educativas en la implementación e sus planes de mejora, orientando éstos a la implementación de procesos educativos de calidad
- Otro aspecto a destacar en este estudio y su aporte a la política pública, está relacionado con la necesidad de generar conocimiento en el ámbito de la atención a la diversidad y las formas de instalar progresivamente culturas inclusivas en las unidades educativas para, así, avanzar en la construcción de una sociedad en la que nadie sea excluido del sistema educativo y pueda aportar al desarrollo país.
- El contar con indicadores que nos permitan visibilizar aspectos de inequidad en las unidades educativas y desarrollar propuestas de talleres de reflexión para estudiantes y sus familias orientados a promover actitudes de aceptación de la diversidad, permite contribuir de forma concreta a generar unidades educativas que abran y equiparen oportunidades de aprendizaje para todos los niños, niñas y jóvenes aportando a la construcción de una cultura escolar más equitativa e inclusiva.
- Otro aporte a destacar en la investigación es que los resultados nos permiten acercarnos a las percepciones y prácticas de los actores involucrados y desde allí poder concluir que el proceso de educación inclusiva es aún un ideario que aparece en los discursos de forma incipiente, ya que principalmente se le relaciona con los alumn@s vulnerables y con Necesidades Educativas Especiales, y su derecho a participar del sistema educacional. Por el contrario aparecen de forma difusa y asistemáticamente en los datos otros aspectos relacionados con el

concepto de inclusión educativa como lo son: el componente de género, cultural y otros.

- Desde las prácticas pedagógicas e institucionales es una forma de actuación que se encuentra en proceso de convertirse en realidad, ya que también se encuentran centradas, más bien, en atender necesidades de aprendizaje desde el marco de las carencias que en promover prácticas institucionales y de gestión curricular que permitan comprender el aprendizaje y la institución educativa desde un enfoque inclusivo de educación, por lo cual la Educación inclusiva en los contextos estudiados está aún en etapa de mito o ideario.

7.0- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial (2003) Necesidades Educativas Especiales en Europa.

http://www.european-agency.org/publication_spanish.doc

Ainscow, M (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Editorial Narcea.

Arnaiz, P. (2002) Atención a la diversidad: programación curricular. México: Editorial UNED

Blanco, R. (1999) Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín N° 48, abril 1999/ proyecto principal de educación.

Bizquera R. (2004) Metodología de la Investigación Educativa. Madrid Editorial Muralla.

Cisterna, F. (2005). "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa" [en línea]. Theoria, Vol. 14 (1): 61-71
<http://omega.fdo-may.ubiobio.cl/th/v/v14/a6.pdf>

Cumbre Educación para Todos Jomtien 1990. UNESCO, Tailandia

Del Rincón, D.; Justo, A.; Latorre, A. Sans, A. (1995) Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: editorial Dykinson.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P (2003). Metodología de la investigación. México: Editorial MC Graw Hill.

Jiménez, P. (1999) De la educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Editorial Aljibe.

López M. (2002) Ideología diversidad y cultura: Una nueva escuela para una nueva

Civilización. Primer congreso internacional de integración de niños con discapacidad a la escuela común. Buenos Aires: Editorial Espacio.

MINEDUC (2004) Nuevas Perspectiva y visión de la educación especial. Informe comisión de expertos.

MINEDUC (2007) Manual del proceso de autoevaluación. Santiago de Chile.

Morse, J. (2003). Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa. España: Ediciones Universidad de Antioquia

Parrila, A. (1992) El profesor ante la integración escolar: "investigación y formación": Editorial Cincel. Argentina.

Rodríguez, G (1996) Metodología de la investigación cuantitativa. Barcelona: Ediciones Aljibe.

Sánchez, P. Torres, J. (1999) Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Editorial Pirámide.

Tirado, V. (1997) Cap. II Atención a la diversidad como respuesta del centro y decisiones curriculares y de organización. (pp. 37-51). En atención a la diversidad en la educación secundaria. E. Martin y T. Mauri (coords) Barcelona: Editorial Torsori.

Trillo, F. (2003) La educación en actitudes y valores. Santa Fe: ediciones Homosapiens

UNESCO (2004) Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO