Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

INTERVENCIÓN EN LA CULTURA INCLUSIVA DE UNA ESCUELA DE VIÑA DEL MAR

Gabriela Martínez T.
María Francisca Pizarro C.

Docente Guía: Doctor Alejandro Sánchez O.
Magíster Mónica Mendoza B.

Facultad de Psicología
Magíster en Psicología Educacional

Julio 2026

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos a nuestras familias, por toda la paciencia y apoyo incondicional. Por acompañarnos en silencio y darnos el ánimo que necesitábamos en los momentos de cansancio.

A nuestra profesora guía, por su orientación académica y disponibilidad a prueba de todo, lo que sin duda fue clave para el logro de la investigación. Gracias por combinar rigurosidad con cercanía…Este logro es también reflejo de su dedicación.

A todo el equipo docente, quienes nos brindaron los recursos y entorno necesario para culminar estos estudios, así como a todas las personas que de manera directa o indirecta contribuyeron a que este proyecto llegara a buen término.

1. Resumen

Este informe expone una intervención realizada para promover comprensiones, valores y acciones inclusivas en los estamentos de una comunidad educativa de Viña del Mar. Se analiza las características de la cultura del establecimiento desde el enfoque inclusivo, considerando el derecho fundamental a una educación de calidad sin discriminación.

La reciente incorporación de un Proyecto de Integración Escolar (PIE) en el año 2025, evidenció una demanda crítica en torno a un marcado desconocimiento respecto de la atención a la diversidad en la comunidad, lo cual afecta directamente la inclusión y la convivencia entre las personas de la comunidad educativa.

En el proceso diagnóstico se empleó una metodología mixta mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, aplicando un cuestionario, entrevista semiestructurada y grupos focales.

El trabajo realizado con el equipo directivo y docente permitió abrir espacios de diálogo sobre las prácticas pedagógicas y de liderazgo, favoreciendo la integración del enfoque de derechos en la vida institucional. Se generó una mayor disposición al cambio y al fortalecimiento de la confianza en la escuela como espacio legítimo de convivencia y aprendizaje. De este modo, se proponen estrategias de liderazgo distribuido y trabajo colaborativo que fomenten la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y la justicia social.

Las evidencias concluyen que la construcción de una cultura inclusiva requiere un liderazgo que fomente diálogos colaborativos destinados a transformar las creencias y prácticas pedagógicas del profesorado. Además, se identifican como barreras críticas tanto el desconocimiento técnico de los docentes como la verticalidad del liderazgo directivo.

2. Introducción

El presente trabajo expone el desarrollo de un proceso de diseño, implementación y evaluación de una intervención realizada en un colegio particular subvencionado de la comuna de Viña del Mar, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la cultura inclusiva en la comunidad educativa. Se origina en un diagnóstico que evidenció dificultades en la instalación de prácticas inclusivas en el establecimiento. En este se indagaron conceptos y comprensiones promovidas en dicha comunidad con relación a la inclusión en el ámbito escolar, las prácticas inclusivas utilizadas y aquellas barreras y facilitadores existentes en la participación y el aprendizaje en todos los estudiantes.

El diagnóstico se realizó utilizando una metodología mixta (Hernández, 2014) a través de técnicas como grupos focales, entrevistas semi estructuradas y un cuestionario. Sus resultados evidenciaron discrepancias de opinión en torno a la inclusión educativa en los diferentes estamentos de la comunidad, tanto en lo referido a las prácticas docentes en la relación docente-estudiante, como también en la relación entre apoderados y directivos. Así también, este arrojó un hallazgo relevante vinculado a la temática de convivencia escolar, la que se evidenció con diferentes desafíos.

Finalmente, en relación con el conocimiento y utilización de conceptos inclusivos en los estamentos de estudiantes, docentes y directivos, se detectó que no es uniforme, variando la concepción, profundidad y utilización de estos según el estamento.

Considerando estos resultados, la intervención se planteó con foco en la colaboración y responsabilidad colectiva a fin de contribuir a desarrollar mejoras para la convivencia escolar en esta comunidad educativa. Los objetivos de intervención apuntaron a fomentar una cultura escolar inclusiva que promueva el respeto y la participación de los distintos estamentos de la comunidad, a través de mejoras en la comunicación institucional y el buen trato entre sus integrantes.

Estos objetivos se concretaron a través de la creación de un protocolo de comunicación entre el establecimiento y las familias y el diseño de una circular informativa para esta, así como también una instancia de formación para docentes y asistentes de la educación en enfoque de derechos, además de la incorporación de un protocolo de actuación ante la sospecha de vulneración de derechos en niños, niñas y adolescentes. Finalmente, se realizó una revisión de los estándares indicativos de desempeño en conjunto con el director, aportando desafíos para su implementación para el año 2026.

Si bien se pudieron ejecutar cada una de las acciones planificadas, el proceso no estuvo exento de desafíos, especialmente en el ejercicio de analizar en profundidad y de manera crítica aquellos ámbitos que eran necesarios para instalar y desarrollar de mejor manera la inclusión educativa. Las estrategias desarrolladas en la intervención apuntaron a contribuir a la mejora de estos desafíos y a relevar la importancia de los componentes de la convivencia escolar al interior del establecimiento educativo.

3. Caracterización de la escuela

El establecimiento educativo está ubicado en la región de Valparaíso (Chile), en la comuna de Viña del Mar, urbe costera conocida como Ciudad Jardín, que destaca por sus playas, su clima y el turismo, gracias al que goza de gran desarrollo económico.

Esta ciudad, fundada por José Francisco Vergara, se forjó como balneario de la alta sociedad, emplazándose entre castillos y mansiones de familias aristocráticas y acaudaladas de la época. En ella se fueron desarrollando variadas actividades económicas que perduran hasta la fecha, principalmente asociadas al turismo. No obstante, el desarrollo económico de la ciudad, la vida en los cerros y en algunos sectores de la comuna dista mucho del apogeo y los beneficios que aporta el turismo internacional.

Como forma de responder a las necesidades que se estaban visualizando en el populoso sector de Forestal Alto de Viña del Mar en la década del ochenta, cuatro profesores normalistas inician las primeras gestiones para constituir la escuela.

Con solo cuatro cursos en su fundación, en la actualidad, el establecimiento, de formación laica, atiende a estudiantes no solo del sector de Forestal Alto, sino también de sectores aledaños, en un curso por nivel —desde kínder a octavo básico— en jornadas de mañana y de tarde, con una matrícula total el año 2025 de 273 estudiantes.

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se destacan tres sellos fundamentales que corresponden a: ser un colegio que facilite la continuidad de estudios —centrando la educación en el desarrollo vocacional—; el desarrollo integral, con foco tanto en los derechos y deberes, como en la autoestima, libertad individual, actitud reflexiva y crítica, espíritu creador y emprendedor; y el desarrollo de valores trascendentales, como el respeto, la disciplina, la solidaridad, entre otros (PEI, 2018).

En la misión de la escuela se expresa la intención de “Educar en un ambiente de cordialidad, familiaridad y autocrecimiento” buscando forjarse como una institución para

aprender a fin de fortalecer el desarrollo de habilidades superiores con propósito de que los estudiantes puedan proseguir con estudios medios y superiores.

En lo que respecta a la organización de la escuela, se cuenta con un área de orientación que está referida a instancias, procesos y acciones que implementa el establecimiento entre las que se observan actividades de acción social, convivencia escolar, educación sexual, prevención de drogas y alcohol, y promoción de la vida sana.

El año 2025 se ha incorporado a la escuela el Proyecto de Integración Educativa (PIE) el cual está asumiendo la tarea de entregar apoyos a los estudiantes con alguna necesidad educativa transitoria o permanente, así como orientar al equipo docente en relación con los mismos.

La escuela inicia este programa con una matrícula de 21 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes de los cuales 14 tienen diagnóstico de autismo y siete de ellos presentan diagnóstico de discapacidad intelectual limítrofe. No se cuenta con registro de años anteriores.

En la actualidad, la Agencia de la Calidad de la Educación (2025) ha categorizado esta escuela dentro del grupo socioeconómico medio, dados los ingresos que reportan las familias; mientras que su última categoría de desempeño, en el año 2019, es medio bajo, la cual indica que sus estudiantes obtienen resultados más bajos de lo esperado, en pruebas de evaluación nacionales.

Matrícula

El número de estudiantes que se matricula en la escuela ha ido disminuyendo progresivamente debido a diversos factores, dentro de los cuales se encuentra la movilidad de las familias, como uno de los más importantes, lo que indudablemente ha ocasionado alteraciones significativas para la institución. Solo entre los años 2021 y 2022 se experimentó un alza en la matrícula, sin embargo, no se sostuvo en el tiempo, lo que es evidenciado en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 1

Matrículas de los últimos años	**Mat.**
2020	370
2021	358
2022	383
2023	353
2024	333
2025	273

Nota: Elaboración propia con información entregada por el director

Resultados SIMCE y Estándares de Aprendizaje

Los resultados que los estudiantes de cuarto año básico del establecimiento han obtenido en la prueba SIMCE han ido variando a través de los años, mostrando un descenso significativo en la última medición del año 2024, tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 2

Resultados SIMCE últimos años

Curso	Asignatura	2017	2018	2022	2023	2024
Cuarto	Lenguaje	241	253	261	276	249
Básico	Matemática	233	248	244	259	226

Nota: Extraído de www.simce.cl

Asociado a estos resultados se encuentran los estándares de aprendizaje que comprenden tres niveles de logro relacionados con el cumplimiento de los objetivos esperados para cada curso. Éstos son: nivel insuficiente, en el cual se encuentran los estudiantes que no han adquirido habilidades y conocimientos elementales; nivel elemental, en el que se ubican los estudiantes que han adquirido habilidades y conocimientos elementales, según el currículum; y el nivel adecuado, en el que se ubican los estudiantes que han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria.

Tabla 3

Estándares de aprendizaje: Lectura cuarto básico

Estándar de aprendizaje	2017	2018	2022	2023	2024
Insuficiente	43.2	38.5	30.3	17.4	44.4
Elemental	34.6	41	48.5	30.4	37.0
Adecuado	19.2	20.5	21.2	52.2	18.5

Nota: Extraído de www.simce.cl

Tabla 4

Tabla de estándares de aprendizaje: Matemática cuarto básico.

Estándar de aprendizaje	2017	2018	2022	2023	2024
Insuficiente	61.5	42.1	50	25	71.4
Elemental	34.6	50	44.4	62.5	28.6
Adecuado	3.8	7.9	5.6	12.5	0

Nota: Extraído de www.simce.cl

El establecimiento cuenta con diversos recursos humanos para el desarrollo de sus funciones educativas. En relación con el personal docente, dispone de 19 docentes en total, entre ellos nueve profesores de aula, una educadora de párvulos, una psicóloga, una fonoaudióloga, una educadora diferencial, dos estudiantes de educación diferencial con autorización del MINEDUC y dos psicopedagogas, un director y una jefa UTP. Respecto de la estructura organizacional, el equipo directivo está conformado por dos cargos principales, director y jefa UTP.

4. Descripción de la demanda

Durante el año 2025 el establecimiento educacional implementó por primera vez un Proyecto de Integración Educativa (PIE), con un equipo de educadora diferencial, fonoaudiólogo y psicóloga. El proyecto de integración surgió como respuesta a una necesidad vigente en el establecimiento desde hacía un par de años, tiempo en el cual comenzaron a llegar en un mayor porcentaje, estudiantes con repitencias previas, dificultades de aprendizaje, diagnósticos asociados a algún tipo discapacidad, trastornos del lenguaje, entre otros.

Ante esta nueva posibilidad de abordar de manera más pertinente la diversidad de estudiantes en el establecimiento, los directivos manifestaron la necesidad de trabajar la temática de inclusión en los diferentes estamentos, principalmente promover en estos la comprensión de lo que significa una cultura inclusiva, las definiciones que involucra, así como también inducir los valores y las acciones que corresponde desarrollar, fomentando así prácticas inclusivas al interior de toda la comunidad educativa.

Dentro de los aspectos relevantes solicitados para la intervención se destacó, en primer lugar, el abordaje de esta temática con los estudiantes y sus familias, ya que se había evidenciado desconocimiento en estos estamentos de lo que significa la inclusión educativa, desde los desempeños esperados al interior del colegio, hasta la convivencia con estudiantes neurodivergentes. Asimismo, esta necesidad de abordar aspectos asociados a la inclusión también surgió como un requerimiento manifiesto en el cuerpo docente.

5. Marco de referencia

La inclusión educativa ha emergido como un principio base y fundamental en la educación, promoviendo el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad, con igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) se estima que alrededor de 258 millones de niños y jóvenes se encuentran fuera del sistema escolar, debido a condiciones de discapacidad, vivir en la pobreza o pertenecer a minorías étnicas.

A nivel latinoamericano, a pesar de que se ha ido priorizando el gasto en educación durante las últimas décadas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022) aún falta mucho por hacer en materias de inclusión, existiendo desafíos a superar. Según el Banco Mundial, en el año 2021 existían alrededor de 85 millones de personas que vivían con algún tipo de discapacidad en América Latina y el Caribe, situación que, está directamente relacionada con las posibilidades de completar el sistema de educación formal.

Así también, alrededor de un 12% de niños con discapacidad no asiste a la escuela, presentando una mayor probabilidad de deserción o rezago escolar respecto de quienes no poseen ningún tipo de discapacidad (CEPAL, 2022).

Simultáneamente, en datos del Banco Mundial (2021) se puede observar que el 15% de los niños con discapacidad no asiste a la escuela, siendo menos propensos a completar la educación. Asimismo, se revela que solo el 50% de las personas con discapacidad participa del sistema laboral y que quienes lo hacen ganan entre 6 y 11% menos por el mismo tipo de empleo que otros trabajadores.

Considerando el contexto internacional, desde 1948, la UNESCO ha establecido marcos normativos de apoyo a la inclusión, enfatizando que esta y la calidad están relacionados y que se refuerzan mutuamente. Además, se indica que una educación inclusiva se condice con el fortalecimiento de los sistemas educativos para desarrollar a todo el estudiantado, considerando la diversidad de sus necesidades individuales, para las que es imperante que la sociedad y las organizaciones gubernamentales —quienes deben formular políticas públicas— y los mismos agentes sociales, comprendan y se sensibilicen con las temáticas de inclusión, así como con el establecimiento de planes y programas formales e informales para la incorporación de todos a la educación (UNESCO, 2009).

En Chile, desde el año 1994 en adelante, se ha ido dando pasos en torno a diferentes políticas con el propósito de construir una sociedad más inclusiva para todos, comenzando con el establecimiento de normas para la integración social de personas con algún tipo de discapacidad, primeros pasos que, según fue avanzando el tiempo, han ido perfeccionando la mirada transitando desde la integración a la inclusión.

Sin embargo, no fue sino hasta el año 2009, con la promulgación de la Ley N° 20.370, que se estableció un marco normativo para regular el sistema educacional chileno, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación para todas las personas. Pese a la declaración explícita, la definición de Necesidades Educativas Especiales (NEE) mencionadas por esta ley no se alinea con la comprensión más amplia de este concepto, limitándolo solo a las derivadas de un déficit o dificultad de aprendizaje (art. 23), dejando excluidos otros aspectos relevantes presentes en la población estudiantil (Ley N°20.370, 2009).

En el año 2015, la Ley de Inclusión nace para regular la admisión de los estudiantes en los establecimientos educacionales de Chile, siendo el sustento que permitió que los Programas de Integración Escolar (PIE), presentes desde el año 2009, marcaran presencia como una estrategia con enfoque inclusivo (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016). Esto facilitó, además, que se otorgaran recursos y apoyo de profesionales afines a la educación para favorecer la participación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) transitorias y permanentes, con el objetivo de optimizar la calidad educativa y la presencia en la sala de clases de todo el estudiantado (MINEDUC, 2013).

Ahora bien, el documento Programa de Integración Escolar PIE (MINEDUC, 2016) que da orientaciones para implementar la Ley de Inclusión, indica que las NEE pueden agruparse de dos formas: las transitorias, en las que se necesitarán apoyos solo en un momento de la trayectoria escolar; y las permanentes, asociadas con discapacidad motora, intelectual, sensorial o múltiple, mostrando un enfoque de inclusión reduccionista que deja de lado otras necesidades educativas, como las altas capacidades (González et al., 2017), en línea con lo promulgado en la Ley N° 20.370.

En este contexto, datos nacionales, indican que en el año 2018 se reportaban 2.027 escuelas especiales y solo 5.662 establecimientos escolares con PIE (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018). De un total de 12.021 establecimientos funcionando a nivel nacional, las escuelas con PIE corresponden, entonces, solo a un 47,1% de instituciones educativas que cuenta con este programa por medio del cual todos los establecimientos que impartan educación regular y que reciban subvención escolar del estado, podrán recibir financiamiento para la adquisición de materiales adicionales, así como para la contratación de profesionales de las diversas áreas requeridas.

Según datos del Ministerio de Educación, en el año 2023 el PIE registró a 473.006 estudiantes, un 14.6 % de la matrícula de estudiantes que asisten a establecimientos con aporte del estado. De los estudiantes que pertenecen al PIE, en Chile, un 70.6% poseen necesidades transitorias y un 29.4% permanentes, siendo en estas últimas donde existe prevalencia del género masculino por sobre el femenino (Arias et al., 2024).

En esta línea, para que en la escuela pueda instaurarse una verdadera cultura inclusiva que promueva igualdad de oportunidades y que busque abordar y responder a la diversidad, es necesario instalar procesos reflexivos basados en la justicia social y en la búsqueda de una educación de calidad para todos (Albalá et al., 2021).

La inclusión escolar solo podrá darse realmente en la escuela si es que la comunidad se toma un tiempo para revisar sus prácticas educativas, a través de reflexiones que tiendan a una real participación de los estudiantes, restructuración de cultura, políticas y prácticas, así como una verdadera valoración de la presencia y participación del estudiantado (Urbina-Hurtado et. al, 2011).

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que el profesorado y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2005). Dentro del proceso de inclusión educativa, es necesario que diversos actores trabajen juntos, en pos de una colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El concepto de inclusión ha sido desarrollado especialmente por autores como Booth y Ainscow a través del manual Index For Inclusion (2015), el cual ha sido una referencia para el ámbito escolar, tanto desde la práctica, como también para posteriores investigadores que han centrado su trabajo en estudios teóricos, desarrollo de estrategias y ejercicio de estas en las comunidades educativas.

La inclusión es vista como un proceso complejo, compuesto por aspectos transversales que la subyacen, los que, en su conjunto, logran configurar su significado y aplicación, en este caso, en el ámbito educativo. Sus pilares se fundamentan esencialmente en aspectos valóricos, los cuales se condicen con la igualdad, los derechos, la participación, comunidad y sostenibilidad, los que deben ser desarrollados en la comunidad educativa, para de este modo, avanzar hacia prácticas que fomentarán relaciones basadas en aspectos como la confianza, la no violencia, compasión y honestidad (Booth y Ainscow, 2015).

Considerando lo anterior, la inclusión está orientada a reducir la exclusión, la discriminación, las barreras para el aprendizaje y la participación al interior de la comunidad educativa. Transformarse en una escuela inclusiva, implica reflexionar en torno a los valores, los cuales deben vincularse de manera coherente con el currículum, para no tan solo desear una educación que involucre a todos/as, con sus diferentes particularidades, sino, que además el aprendizaje se alcance de manera inclusiva (Booth y Ainscow, 2015).

En este sentido, el marco de valores determina el currículum tributando al concepto de inclusión que se nutre circularmente de la participación de la comunidad educativa, la promoción de valores inclusivos y de este modo, al desarrollo de una cultura inclusiva que reduzca toda forma de discriminación (Booth y Ainscow, 2015).

El desarrollo de una cultura inclusiva está dado también por el nivel de participación e involucramiento que puedan tener los diferentes actores de la comunidad educativa, conducido por un líder que fomente los valores inclusivos, y que contribuya así a enfrentar las barreras, las cuales pueden estar basadas en creencias, actitudes, desconocimiento técnico, miedo a la diferencia, entre otras, las que limitan la práctica inclusiva al interior del establecimiento educacional. (García-Martínez et al., 2023).

Considerando lo anterior, la escuela inclusiva debe responder a las necesidades de todos/as quienes conforman la comunidad educativa y no tan solo abordar a estudiantes con alguna discapacidad y/o Necesidad Educativa Especial (NEE), lo cual permite desarrollar un enfoque inclusivo que considere las diferencias como una característica inherente al ser humano (Booth y Ainscow, 2015)

Narváez (2024) establece una diferenciación entre los conceptos de inclusión educativa y educación inclusiva. Mientras que el primero se refiere a la posibilidad de que todos quienes han sido excluidos por el sistema educativo, reciban ajustes necesarios para su efectivo desarrollo en el ámbito educativo, la educación inclusiva tiene relación primeramente con las directrices gubernamentales, que, a través de las políticas públicas establece un margen mínimo en relación con la inclusión y así mismo, reflexión y modificación del currículum educativo.

En concordancia con Narváez (2024), Von Fürstenberg (2019) afirma que la inclusión educativa reconoce la diversidad del ser humano en todo sentido, cumpliendo un rol social coherente con la visión antropológica que considera a todas las personas distintas entre sí. De este modo, esta autora indica que la inclusión educativa se refiere a la incorporación de todas las personas que necesiten de apoyos especiales para que se lleve a cabo el aprendizaje y puedan participar del proceso educativo.

En este sentido, el desarrollo de la inclusión al interior de los establecimientos supone un esfuerzo de estos mismos, donde se desplieguen diferentes recursos que respondan de manera efectiva, coherente y de calidad ante las necesidades existentes. Es así, como la escuela inclusiva fomenta un trabajo colaborativo entre los docentes para responder a todos los estudiantes con sus diferencias, de modo que todos quienes componen la comunidad escolar se vean inmersos/as en un proceso educativo equitativo y en igualdad de oportunidades (Soto, 2003).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) señala que la actitud docente es relevante dentro del desarrollo de la inclusión en los establecimientos, dado que se vincula de manera estrecha a los valores y esfuerzos que el establecimiento debe hacer para fomentar una educación inclusiva reconociendo la función docente como un factor preponderante para el éxito académico.

De este modo, la inclusión educativa no solo debe considerar al estudiantado que tiene alguna necesidad de apoyo específico, sino más bien, debe valorar la amplia diversidad de personas que existen en la comunidad escolar, a través de una pedagogía inclusiva que refiera a un proyecto que involucre a todo el sistema educativo. Las prácticas pedagógicas inclusivas buscan derribar las desigualdades existentes en las comunidades escolares generando espacios participativos y democráticos (Herrera-Seda y García-González, 2022).

Es así como en la escuela, vista como una organización compleja en la que interactúan diversos actores, surgen desafíos para quienes ejercen el rol de liderazgo escolar. Según Fullan (2011) el liderazgo directivo es crucial en los aprendizajes de los estudiantes, el cual genera cambios a través de un liderazgo distribuido y colaborativo. En esta línea, el MINEDUC (2015) presenta áreas de desarrollo que propenden a entregar directrices para un buen liderazgo escolar.

Según esto, los directivos deben liderar la construcción y la actualización de los planes estratégicos de la escuela, asegurándose que estos sean comprendidos y compartidos por los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Esto exigirá, por tanto, que los procesos de comunicación deben ser efectivos y sistemáticos de manera que todos puedan acceder a la información (MINEDUC, 2015).

De este mismo modo, en los estándares indicativos de desempeño (EID), marco orientador para asegurar la calidad de la educación —en la dimensión formación y convivencia — se plantea la promoción por parte de los equipos directivos y docentes de información adecuada y pertinente con el fin de que el estamento de apoderados pueda involucrarse en el proceso educativo de sus hijos. Dichos estándares, permiten a su vez reflexionar en torno a los criterios esperados en la gestión del liderazgo, incorporando conceptos que permiten su análisis profundo y bajo criterios que conducen u orientan al desarrollo de un trabajo colaborativo (MINEDUC, 2021).

En esta línea, el trabajo colaborativo es caracterizado por la horizontalidad entre los miembros de un equipo, constituyéndose en una instancia de construcción de conocimientos mediante el intercambio de análisis y la discusión entre sus integrantes (Hargreaves, 1996).

Hargreaves (1996) plantea la colaboración como un aspecto central que debiera estar presente en la cultura escolar. En este marco, la cultura se concibe como valores, creencias, patrones de acción, modelos de relación, códigos de conducta, compartidos por docentes y directivos al interior de un establecimiento educativo. De este modo, la cultura de la colaboración suele surgir al interior del establecimiento de manera espontánea y voluntaria, ya que no existe obligatoriedad ni coerción por parte de los demás integrantes del equipo;

además, se orienta al desarrollo, dado que los participantes trabajan conjuntamente para la consecución de objetivos comunes asumidos con compromiso.

Asimismo, la cultura de la colaboración suele ser omnipresente, la cual no se circunscribe solo a un horario y lugar establecido, sino que este vínculo de trabajo suele concretarse en pequeños encuentros, no necesariamente el espacio escolar. Por otro lado, al caracterizarse por establecer relaciones de horizontalidad entre sus integrantes, no es muy compatible con formas de liderazgos más centralizados (Hargreaves, 1996). Esta cultura de colaboración cumplirá, entonces, un rol fundamental en la inclusión dentro de las escuelas y centros educativos.

En concordancia con el Index For Inclusion (2015), pero con un sesgo orientado a la población excluida*,* la UNESCO (2005) define la inclusión como un proceso orientado a responder a la necesidad de todos los estudiantes, considerándolos con sus diferencias, sobre todo, a aquellos que por su condición han sido excluidos en los diferentes ámbitos del desarrollo escolar y/o social, estableciendo así, un énfasis efectivo sobre aquellos que han sufrido cualquier tipo de exclusión.

Rojas (2017) aludiendo también a aspectos valóricos, considera la inclusión como una actitud humana frente a las diferencias la cual sirve para responder a la diversidad, enfrentando las posibles barreras existentes. Es en este mismo sentido, diversos autores (Rojas, 2017; Mitchell, 2015; Castillo, 2020) han abierto la discusión respecto al concepto de inclusión, señalando la importancia de la formación profesional respecto a temas tan estructurales como metodologías de enseñanza, didáctica, entre otros, lo cual es fundamental en la construcción de culturas inclusivas.

De este modo y según la variada literatura existente en el ámbito de la inclusión, es posible señalar que el concepto se remite a aspectos valóricos y políticos, transversales a la sociedad, los cuales, al ser considerados por las organizaciones internacionales y nacionales, pueden tener mayor alcance hacia los centros educativos, desde un marco general y desde esas bases, desarrollar y potenciar la educación inclusiva al interior de las comunidades educativas (Castillo, 2020).

Ahora bien, desde el paradigma sociocultural la inclusión en las comunidades educativas se entiende como un proceso inmerso en una cultura determinada en la que el aprendizaje es concebido como una construcción que se da con otros (Vygotsky, 1995) motivo por el que a continuación se ahondará en dichos conceptos.

La cultura se entenderá como símbolos que se comparten y son creados por un grupo de personas, significados que se otorgan y que se traducen en prácticas, las cuales se desarrollan a través del tiempo y se transmiten transgeneracionalmente, a través de la familia, el sistema escolar, las comunidades, la zona geográfica que habitan (Esteban-Guitart, 2009). La cultura se expresa de manera implícita y allí se encuentran las creencias, teorías que igualmente se transmiten generación tras generación y se confirman a través de la propia experiencia y, por otra parte, también se expresan desde el plano explícito, lo cual en palabras de Esteban-Guitart (2009) serían los “artefactos culturales” (p.10), tales como los equipos de fútbol, libros, música, entre otros.

Según Vygotsky (1978) los procesos psicológicos superiores tienen un origen social al igual que las funciones mentales superiores, como la atención voluntaria y la memoria, gracias al uso de herramientas obtenidas con la cultura, por lo que todo aprendizaje está situado en un medio social y cultural. El estudiante construye sus aprendizajes, mediante la interacción con los otros, de modo que el rol que cumple la escuela como agente activo es

esencial en el diseño de interacciones que propendan a un espacio relacional culturalmente significativo (Braslavsky, 1995).

En línea con lo anterior, Vygosky (1978) afirma que el niño aprende en primer lugar, a nivel social; y, posteriormente, a nivel individual. Así construirá sus aprendizajes, en distintos momentos de la vida, incorporando a su ser individual experiencias y símbolos comunes en la interacción con otros.

La calidad de las interacciones que se da entre los mediadores del aprendizaje —un profesor o un compañero— influye de manera directa en el desarrollo de las nuevas capacidades de los estudiantes, las que luego internalizan en un proceso activo y constructivo. De esta forma, Vygotsky (1995) resalta la importancia de la cultura y el lenguaje en el desarrollo cognoscitivo, dejando como idea central que el aprendizaje se concreta junto a otros, en un medio social, de colaboración y diálogo.

Este autor subraya la importancia del medio en la adquisición de los aprendizajes, los que están profundamente influenciados por este. Cada individuo tiene un potencial de desarrollo que solo podrá alcanzar a través de la interacción social, en un ambiente colaborativo, independientemente de sus habilidades o dificultades personales. Por tanto, el máximo potencial del individuo podrá desarrollarse adecuadamente mientras se le proporcione un entorno que valore sus diferencias y le entregue el apoyo necesario para alcanzarlo.

Del mismo modo, Brunner (1990) afirma que el desarrollo cognitivo depende del dominio de técnicas como el lenguaje —una forma de procesar la información y por la que se construyen modelos de realidad— por medio del cual se podrán representar experiencias de aprendizaje y transformarlas. Así, se observa que este es un proceso activo, en el que los estudiantes construyen ideas o conceptos a partir de sus conocimientos previos, organizados en estructuras de significado, aportados por la misma cultura en la que están insertos.

Coloma y Tafur (1999) referenciando a Bruner, plantean que un medio que estimule el aprendizaje y que brinde oportunidades de desafíos mediante una participación activa, será escenario propicio para relacionar los aprendizajes y puedan transferirse a la vida.

Para Wertsch (1991, citado en Esteban-Guitart 2009) la cultura y las vivencias son concebidas como una relación de diálogos, ya que el individuo se orientará por su contexto social, seleccionando o reinterpretando las situaciones vividas. En este sentido, la psicología sociocultural busca como objetivo, comprender y hacer psicología, asumiendo que la mente tiene una relación indivisible con el entorno, se "constituyen mutuamente" (Markus y Hamedani, 2007 en Esteban-Guitart 2009).

Considerar el contexto sociocultural de la persona es fundamental para entender características psicológicas de ésta. Es decir, analizar la construcción social de significados, teniendo como base el lenguaje oral y escrito, considerando las diversas herramientas sociales y culturales, como hoy en día, el uso de internet (Esteban-Guitart, 2009).

Asimismo, Rogoff (1989) subraya que los valores fundamentales de la cultura —compartidos en las familias y los entornos sociales— dan forma a los aprendizajes. El espacio educativo asigna gran relevancia a habilidades como leer, escribir o resolver problemas matemáticos; sin embargo, en otra sociedad o cultura, el valor otorgado a este tipo de competencias puede variar. Los valores que se desarrollan en una cultura están en estrecha relación con los instrumentos y prácticas que esta misma cultura promueve en sus integrantes.

Desde el punto de vista del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) se plantea la necesidad de comprender que el individuo es en relación con otros y que los diversos sistemas que van interactuando con éste intervienen directa o indirectamente en el bienestar y en la

adquisición de los aprendizajes, por lo tanto, el entorno no solo influye, sino que es parte activa del desarrollo y de la construcción de estos aprendizajes.

De esta forma, el microsistema (en el que se dan las relaciones directas e inmediatas) será el medio en el que el individuo vivencia la cultura directamente, a través de la reproducción de prácticas que se aprenden en un mesosistema, desplegándose así las relaciones que se dan entre los microsistemas, transmitiéndose aspectos valóricos, prácticas, concepciones de realidad, las cuales a su vez, se ven afectadas por lo que ocurre en el exosistema, existiendo transmisión cultural de manera más masiva, lo cual no necesariamente se encuentra vinculado al contexto local, pero que sin embargo igual impacta en el desarrollo cultural del individuo, afectando sus creencias y significados.

Finalmente, el individuo se encuentra expuesto al macrosistema, el cual es el que ordena el sistema social en el que se encuentra inserto, las leyes que lo rigen, las políticas que se desarrollan y de las cuales la persona se beneficia o a su vez, puede ser excluida, la religión que se profesa o no y que afecta al sistema de valores, entre otros. En consecuencia, los fenómenos psicológicos ocurren en un contexto ecológico, y esto a través del tiempo, a lo que Bronfenbrenner (1979) llamó "cronosistema".

Al considerar todos los aspectos desarrollados por Bronfenbrenner a través de sus estudios, su modelo considera cuatro conceptos fundamentales en el análisis y concepción de lo observado, esto sería, procesos, persona, contexto y tiempo (Gifre y Esteban-Guitart, 2012). Desde este modelo el sujeto está igualmente inserto en un contexto que lo modifica permanentemente y a su vez, él mismo modifica su entorno y en cuanto al aprendizaje que adquiere, destaca como mediador o en este caso, procesos proximales, a las figuras que se encuentran entre el individuo y la situación de aprendizaje, como lo son, los padres y/o cuidadores, docentes y figuras significativas (Gifre y Esteban-Guitart, 2012).

Entre otros aportes teóricos para el contexto educativo, desarrollados por Bronfenbrenner destacan varios principios que tienen relevancia en este ámbito, uno de ellos alude a la posibilidad de que el estudiante sea expuesto a la formación junto a un mediador donde aprenda y eleve su desafío cognitivo y posteriormente sea expuesto a actividades y tareas que ya sabe realizar y que aprendió en el paso previo, pero ahora en solitario, poniendo en práctica lo aprendido (Gifre y Esteban-Guitart, 2012).

Otro principio relevante y que vincula al anterior expuesto, se relaciona con la figura del mediador, debiendo ser una persona que logre vincularse con el estudiante, que le sea significativo afectivamente, de este modo, este adulto mediador, podrá ser quien motive al estudiante frente a un desafío y trabaje en conjunto para lograrlo. El adulto significativo, puede favorecer los aprendizajes y el desarrollo, así como también entorpecerlos y menoscabar al niño durante su enseñanza, el impacto y la responsabilidad que este tiene es de gran relevancia (Gifre y Esteban-Guitart, 2012).

Un tercer principio es lo que Bronfenbrenner llamó "currículo para el cuidado" (citado en Gifre y Esteban-Guitart, 2012, p 86), el cual señala la importancia del buen trato en el aprendizaje, relevando valores como la honestidad, solidaridad, respeto, tolerancia, entre otros que el niño aprende desde el que hacer mismo. Es una forma de relacionarse que aprende y desarrolla en la propia interacción que se establece con los adultos significativos que están involucrados en sus aprendizajes, tanto en el entorno familiar, como al interior de los centros educativos. De este modo, el aprendizaje se facilita dentro de un contexto de cuidado y confianza, estableciéndose metas trazadas en conjunto y con los apoyos genuinos que se requieren para lograrlo (Gifre-Esteban-Guitart, 2012).

En consecuencia, con lo expuesto anteriormente, y acorde a los principios de las teorías presentadas, el aprendizaje es visto como un proceso que no puede pensarse en solitario, sino en unión con otros, diversos entre sí. Con esta afirmación, no puede pensarse en una educación que segregue, sino que incluya a todos, valorando su diversidad.

Al respecto, en el contexto latinoamericano, posterior a las llamadas realizadas por la UNESCO, los países han ido incorporando políticas para asegurar una educación inclusiva en las comunidades educativas, buscando la igualdad de oportunidades y reconociendo que la educación es un derecho para todos (Congreso Nacional de Chile, 2015; Congreso de la Nación Argentina, 2006; Congreso Nacional de Paraguay, 2013). De esta manera, la implementación de las nuevas normativas ha ido modificando las prácticas pedagógicas y las mismas comunidades educativas, transitando a una cultura más inclusiva.

Espinoza-Pastén et al. (2021) realizaron una investigación cuantitativa a una muestra de 88 profesores de dos centros educativos que atienden estudiantes con diferentes tipos de necesidades educativas especiales, ubicados en la región de Coquimbo, Chile. Los autores se plantearon como objetivo identificar las prácticas pedagógicas que el profesorado declara asociadas a una cultura inclusiva. Los principales hallazgos de este estudio dicen relación con la influencia de la cultura organizacional de las comunidades educativas y la implementación de prácticas inclusivas. En éste se arguye que una cultura inclusiva se construye a través de diálogos colaborativos que favorezcan la participación de todos los integrantes de la institución escolar (Espinoza-Pastén et al., 2021).

Igualmente, Marulanda y Collazos (2024) analizan las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales de las escuelas frente a la implementación de políticas de inclusión educativa. A través de esta investigación de enfoque cuantitativo y diseño no experimental transeccional, realizada a 249 profesores de distintos niveles educativos de la ciudad de Bogotá, Colombia, los autores dan cuenta de la existencia de una disposición positiva hacia la cultura inclusiva entre los docentes; no obstante, la falta de recursos y formación del profesorado en estas temáticas dificultan la aplicación efectiva de las normativas en las salas de clases.

En esta misma línea, Castillo-Acobo et al. (2022), realizaron un estudio a docentes de escuelas públicas de la ciudad de Arequipa, Perú. Esta investigación cualitativa utilizó un diseño metodológico narrativo experiencial que buscaba explorar las consideraciones de los docentes respecto a las barreras que obstruyen la educación inclusiva. Dentro de los hallazgos, se identificó como una barrera la falta de integración de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, concluyendo que se requiere de una conciencia profunda de las diversidades de los estudiantes, para lograr una verdadera inclusión. Además, aunque la educación inclusiva está normada en el país, las escuelas de formación del profesorado no estarían preparando a los futuros docentes en estas temáticas, por lo tanto, existiría una carencia en conocimientos y, también en experiencias, lo que limitaría una adecuada educación inclusiva, visualizándose ésta como una barrera (Castillo-Acobo et al., 2022).

Los hallazgos de Castillo-Acobo et al. (2022), son refrendados por Silva-Laguardia y Alba-Pastor (2025) quienes identificaron que las necesidades de formación del profesorado son consecuentes con las barreras percibidas dentro del aula para lograr una educación inclusiva, asociando los conocimientos especializados con el éxito de ésta. Por otra parte, los docentes que cuentan con una autopercepción más positiva respecto de sus habilidades y prácticas pedagógicas encontrarán menos barreras para la inclusión.

Acorde con las investigaciones precedentes, Rodríguez et. al (2023) se plantearon como objetivo analizar si existían diferencias entre el profesorado y las familias respecto de

la percepción de inclusión en las escuelas, y si ésta afectaba en el compromiso de inclusión. La muestra se conformó por 169 profesores activos y 370 familiares de estudiantes de instituciones educativas de la región de Extremadura en España. Esta investigación evidenció que el profesorado es más crítico respecto de las prácticas inclusivas al interior de las escuelas, en relación con la visión que tenían las familias al respecto. Estas últimas percibían que los centros realizaban acciones concretas para favorecer la inclusión, siendo los docentes quienes visualizaban mayores obstáculos, independiente de cuánta información manejaran sobre discapacidad. De este modo, se evidencia la necesidad de un liderazgo activo para potenciar el rol docente como agente de inclusión dentro de las escuelas, valorando su responsabilidad en la educación de todos los estudiantes (Rodríguez et al., 2023).

Duk et al. (2021) plantean que, para la implementación de prácticas inclusivas, se debe considerar la diversidad de los estudiantes. En un estudio realizado en 15 escuelas municipales de Peñalolén, Chile, se observó la metodología del Estudio de Clase (EC) como positiva en aportar al diálogo reflexivo al interior de la escuela, promoviendo cambios en las creencias y prácticas pedagógicas, con una mirada más amplia acerca del concepto de inclusión.

Los autores afirman que la metodología de la EC contribuye a cambiar la perspectiva que se tiene de los estudiantes, centrando la mirada más en sus fortalezas que en sus debilidades, por lo que esta aportaría directrices claras para la cultura inclusiva. De esta forma concluyen que ésta produce cambios en las representaciones que tienen los docentes respecto de la inclusión las que se traducen en acciones concretas en sus prácticas, valorando el trabajo interdisciplinar entre diferentes asignaturas. Además, los autores destacan la relevancia de incorporar a los propios estudiantes en la toma de decisiones relacionadas con su proceso de aprendizaje, fortaleciendo su protagonismo y responsabilidad en éste. Asimismo, se encontró que el profesorado valora la relación afectiva-emocional que se establece con el estudiantado, relacionándola con una mayor cohesión y colaboración dentro de la escuela (Duk et. al, 2021).

Sumado a lo anterior, se ha estudiado la implementación de nuevas metodologías en pos de avanzar hacia la inclusión desde el currículum hasta las aulas. Silva-Laguardia y Alba-Pastor (2025) investigaron el impacto del Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) en la percepción de los docentes acerca de barreras y facilitadores de la inclusión. De esta forma, encontraron que los principales facilitadores para la inclusión serán los aspectos actitudinales asociados al trabajo directo con los estudiantes, así como contar con mayores conocimientos para la implementación de nuevas metodologías, del mismo modo que se resalta el trabajo en equipo, entre docentes, directivos y familias.

6. Reporte del proceso diagnóstico

A continuación, se presentará información referida a la implementación de las acciones planificadas correspondientes al proceso diagnóstico, así como la metodología, tiempos de ejecución y los actores que participaron de este proceso.
En primer término, se exponen los objetivos que guiaron este proceso.

Objetivo General: Caracterizar la cultura inclusiva existente en la comunidad escolar de una Escuela Básica de la comuna de Viña del Mar.

Objetivos específicos:

1. Indagar los conceptos y comprensiones que poseen directivos, docentes, apoderados y estudiantes sobre la inclusión educativa.
2. Describir prácticas inclusivas que se manifiestan en el quehacer pedagógico y en la convivencia escolar.
3. Identificar barreras y facilitadores que existen en la escuela para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Tabla 7

*Reporte de realización de acciones diagnóstica*s

Acción	**Metodología**	**Tiempos de ejecución**	**Participantes**
Aplicación Cuestionario de Inclusión Educativa (Jashes et. al, 2023)	Aplicación de formulario de Google, el cual docentes y directivos respondieron al mismo tiempo.	La recogida de datos se realizó de manera presencial durante un día, a los docentes de ambas jornadas.	Todos los docentes y directivos del establecimiento
Realización de grupo focal a 8 estudiantes de 5° a 8° año básico.	A través de preguntas guía se desarrolló el grupo focal, moderado por estudiantes del MPE. La modalidad fue presencial.	1,30 hrs aprox.	Estudiantes seleccionados de manera intencionada de 5° a 8° año básico del establecimiento.
Realización de grupo focal a 12 apoderadas seleccionadas desde pre kínder a 8° año básico.	A través de preguntas guía se desarrolló el grupo focal, moderado por estudiantes del MPE. Modalidad presencial	1,30 hrs. aprox.	Una apoderada por nivel, desde pre kínder a 8° año básico.
Realización de entrevista semi estructurada a 3 directivos del establecimiento.	Entrevista semi estructurada moderada por ambas estudiantes del MPE. Modalidad online.	1,30 hrs. aprox.	Director del establecimiento, Jefa de Unidad Técnico Pedagógica

Tabla 8

Reporte del logro del objetivo general y específicos

A continuación, se presentan los objetivos diseñados para el proceso de diagnóstico y el nivel de cumplimiento según lo planificado.

Objetivo General: Analizar la cultura inclusiva existente en la comunidad escolar de una Escuela Básica de la comuna de Viña del Mar.		
Objetivos Específicos	**Indicador**	**Nivel de Logro**
1. Indagar los conceptos y comprensiones que poseen directivos, docentes, apoderados y estudiantes sobre la inclusión educativa.	Conceptos y comprensiones de inclusión, al interior de la comunidad educativa.	Logrado
2. Describir prácticas inclusivas que se manifiestan en el quehacer pedagógico y en la convivencia escolar.	Evidencias de las prácticas educativas inclusivas, ejercidas en el establecimiento.	Logrado
3. Identificar barreras y facilitadores que existen en la escuela para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.	Reconocimiento de las barreras y facilitadores en el ámbito de la inclusión, al interior de la comunidad educativa.	Logrado

Reporte resultados del proceso diagnóstico

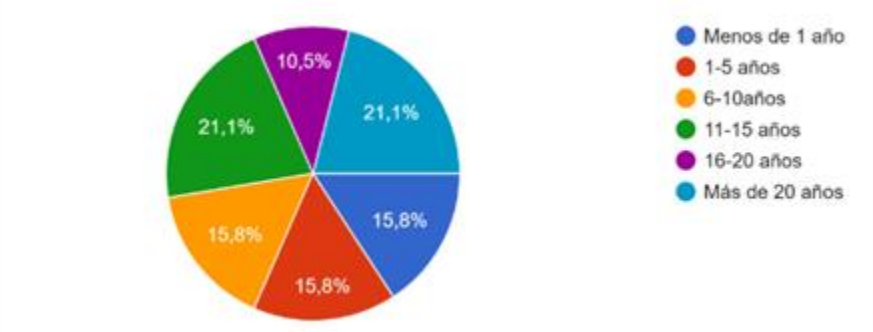
A continuación, se presentan los resultados obtenidos de los instrumentos cuantitativos como cualitativos utilizados para obtener la información requerida en el proceso de diagnóstico.

Presentación de resultados cuantitativos

Cuestionario sobre inclusión educativa

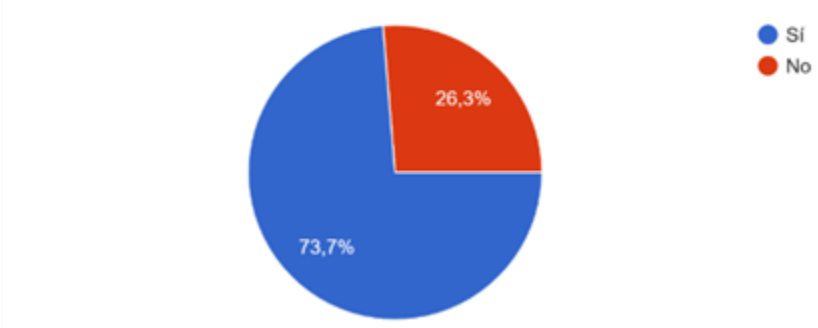
Con el objetivo de indagar acerca de los conceptos y comprensiones que posee el equipo docente y los directivos de la escuela —entre los cuales un 53,6% tenía sobre diez años de experiencia docente—, se aplicó un cuestionario sobre inclusión educativa.

Figura 1.
Años de experiencia profesional.



En la primera afirmación —que se presentaba antes de explicitar las dimensiones en estudio— se buscaba saber cuál era la percepción de los participantes respecto de los valores inclusivos que promovía la escuela. En ésta, un 73,7% indicó que la escuela sí promovía los valores inclusivos y un 26,3% afirmó que no los promovía.

Figura 2.
Promoción de valores inclusivos en el centro escolar.



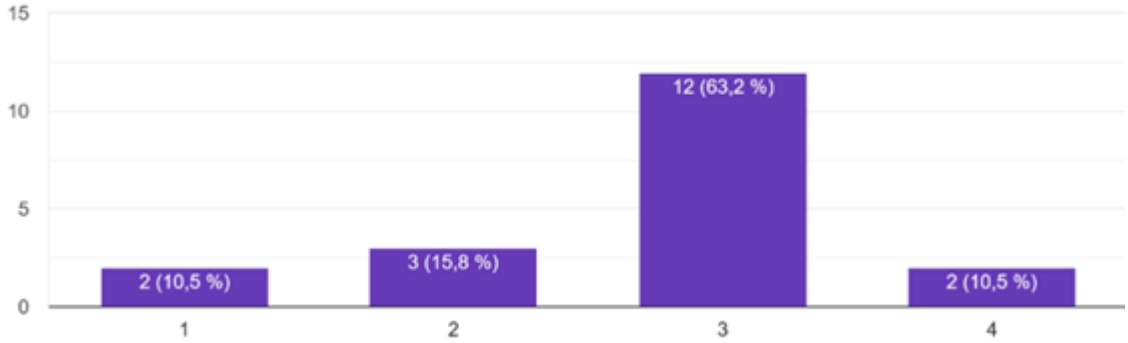
Luego, en el cuestionario se presentaron 22 aseveraciones para ser valorados en una escala Likert que comprendía cuatro categorías: “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

Las dimensiones por las cuales se consultó tenían relación con los siguientes ámbitos I, desarrollo de prácticas inclusivas; II, actuaciones inclusivas; III, relaciones inclusivas; y, finalmente, la dimensión IV, recurso y apoyos inclusivos.

A continuación, se presentarán las afirmaciones que tuvieron un mayor porcentaje.

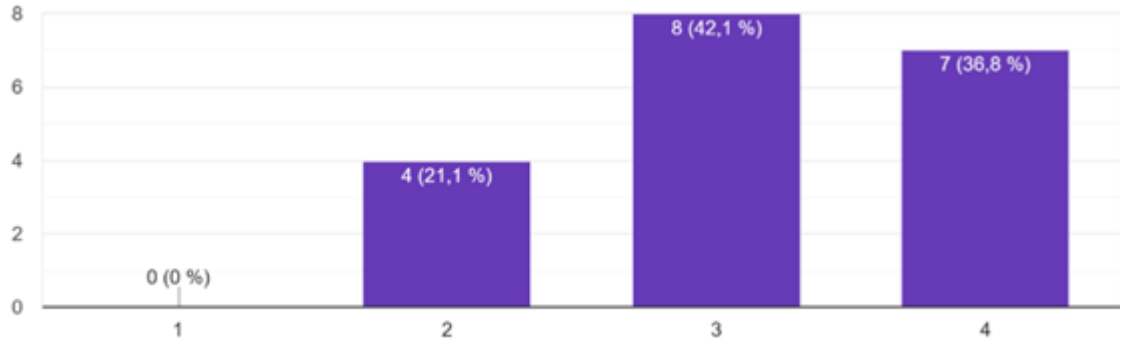
En la dimensión I, desarrollo de prácticas inclusivas, las afirmaciones que obtuvieron mayor porcentaje de respuestas son las siguientes: 1 “Las actividades de aprendizaje se planifican considerando a todo el alumnado”, obteniendo un 63,2 % de acuerdo. De estos resultados se puede desprender que la mayoría de los encuestados percibe que existe un enfoque inclusivo en la planificación; sin embargo, se puede interpretar que aún existe un espacio para mejorar en relación con las diversas necesidades que tiene el estudiantado.

Figura 3.
Planificación inclusiva de las actividades de aprendizaje.



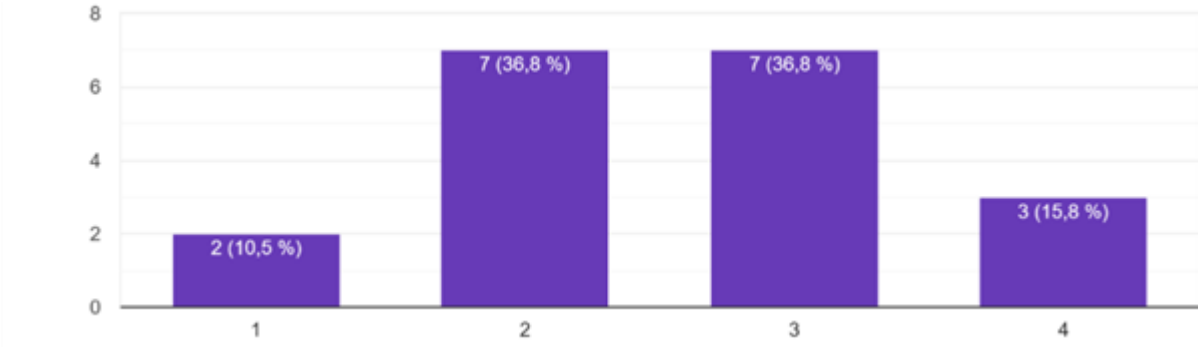
Asimismo, en la afirmación 2, "Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todo el alumnado" un 78,9% respondió "de acuerdo" o "muy de acuerdo", mostrando un aspecto positivo dentro de las prácticas pedagógicas al interior del aula.

Figura 4.
Participación del alumnado en las actividades de aprendizaje.



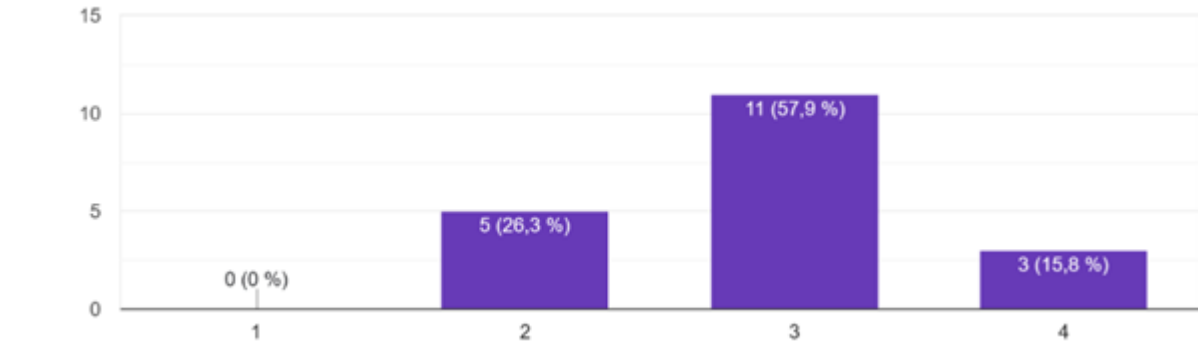
En tanto la afirmación 3, "Se promueve el pensamiento crítico entre el alumnado", obtuvo un 52,6% en respuestas que se componen con la opción "de acuerdo" y "muy de acuerdo"; no obstante, de igual forma se muestra que existe un alto porcentaje de educadores que sostienen que este no se promueve.

Figura 5.
Promoción del pensamiento crítico en el alumnado



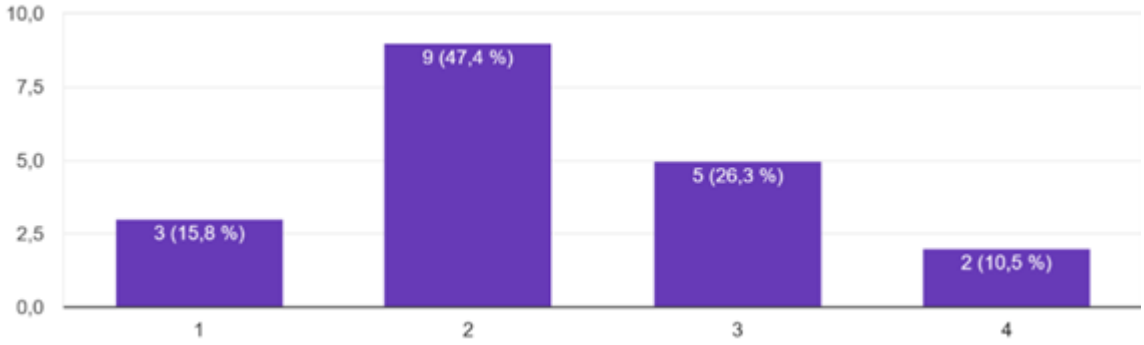
De igual forma, en la afirmación 5, “Las evaluaciones fomentan los logros de todo el alumnado”, los mayores porcentajes se agruparon con las apreciaciones “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, arrojando un total de 73,7%. Estos resultados, indican una percepción positiva sobre las prácticas de evaluaciones inclusivas, no obstante, al no arrojar un 100% se observa que aún queda trabajo por realizar en relación con esta temática.

Figura 6.
Fomento de logros del alumnado a través de evaluaciones.



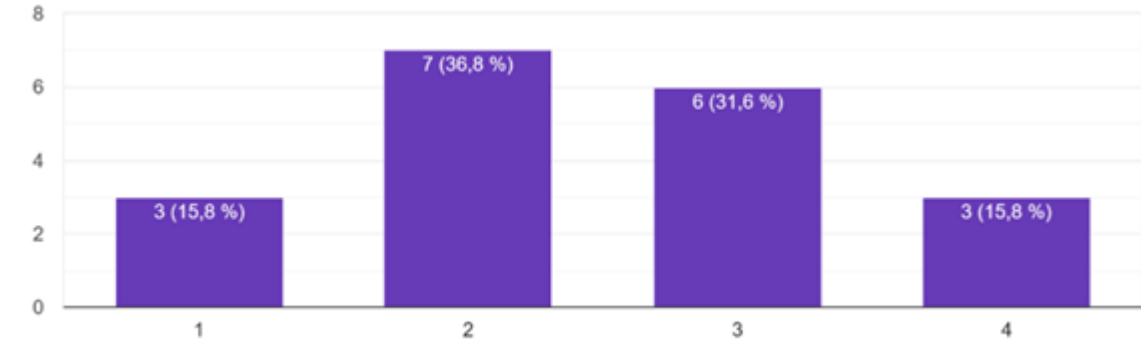
En tanto, en la dimensión II, referida a actuaciones inclusivas, las afirmaciones que resaltan en los porcentajes son: 7 “El centro escolar desarrolla un modelo de ciudadanía democrática e inclusiva”, con un 53.2% de respuestas entre “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”. En esta afirmación se marca una visión más negativa respecto al desarrollo de un modelo de convivencia y participación democrática en la escuela, indicando que aún no se han consolidado los espacios en los cuales todos los integrantes de la comunidad educativa se sientan representados y valorados.

Figura 7.
Desarrollo de un modelo de ciudadanía inclusiva en el ámbito escolar



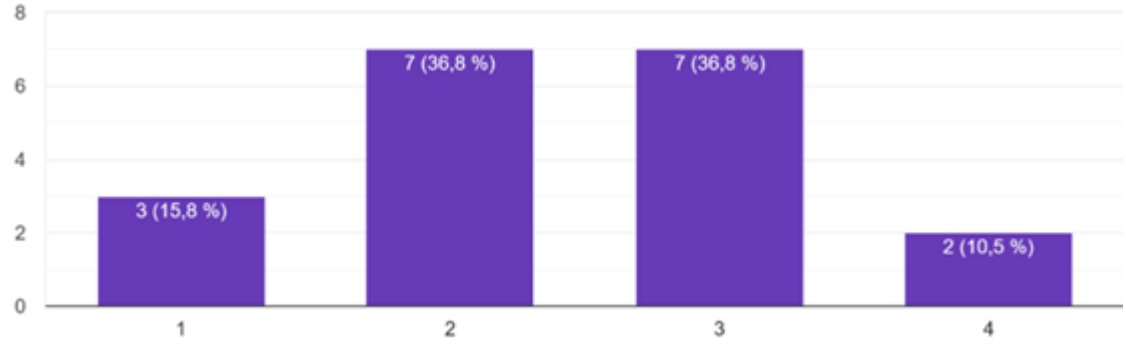
En tanto, en la afirmación 10, "El centro escolar promueve un desarrollo de carácter participativo" un 52,6% estuvo en "desacuerdo" con lo planteado, quienes coinciden con poseer formación profesional en neurodivergencias. Este resultado refleja una debilidad en los procesos de participación, percibiéndose ésta como una instancia sesgada y no transversal a la cultura escolar, situación que puede afectar al sentido de pertenencia y compromiso de los diferentes actores de la comunidad.

Figura 8.
Promoción de un desarrollo de carácter participativo.



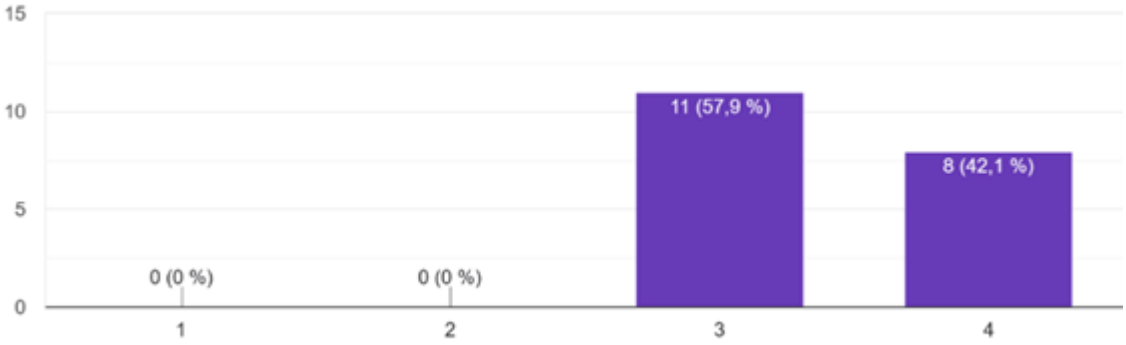
Asimismo, en la afirmación 11, "El centro escolar tiene un liderazgo inclusivo" el 52,6% de las personas encuestadas responden con una visión negativa respecto de ésta, evidenciándose una crítica al rol del liderazgo escolar relacionado con la inclusión educativa

Figura 9.
Presencia de liderazgo inclusivo.



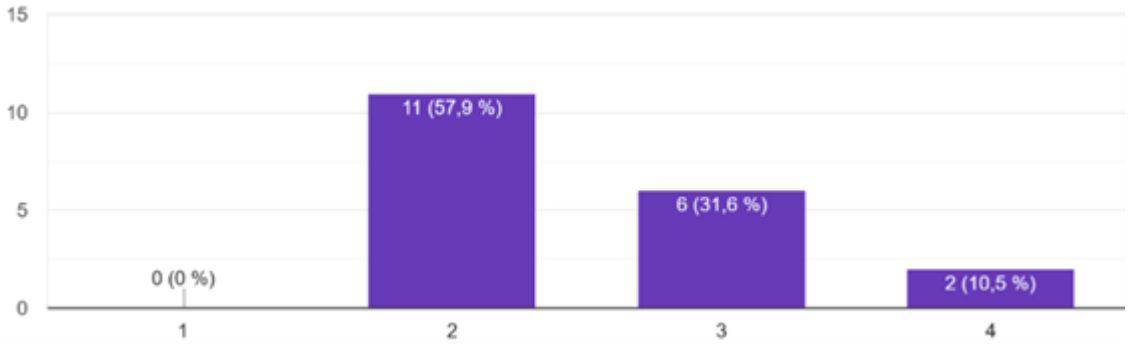
Ahora bien, en la dimensión III, relaciones inclusivas, en la aseveración 13, "El profesorado y alumnado se respetan mutuamente" se muestra que los docentes tienen una visión positiva en relación con el respeto que se presenta en la escuela, entre profesores y estudiantes, obteniendo un 57,9% "de acuerdo" y un 42,1% "muy de acuerdo", lo que evidencia que un 100% de los participantes tienen una visión positiva respecto a las relaciones interpersonales entre el equipo docente y los estudiantes, siendo el punto que sobresale en el cuestionario, ya que favorece la convivencia y la inclusión escolar.

Figura 10.
Respeto entre docentes y alumnado.



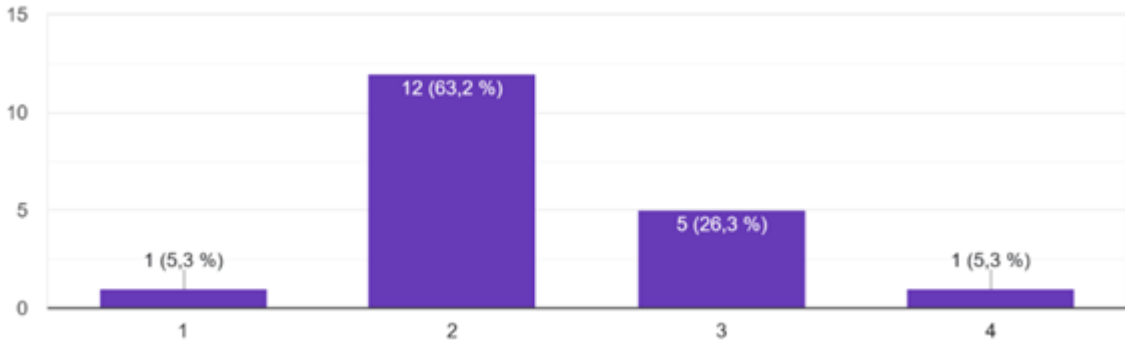
En tanto, un 57,9% de los encuestados, manifestaron estar en desacuerdo frente a la afirmación 14, "El profesorado y los apoderados / tutores establecen relaciones de colaboración", mostrando un área que se debe fortalecer en la relación escuela-familia. Esta área se muestra como debilidad en el vínculo existente entre ambos estamentos de la comunidad educativa, lo cual es preocupante dado que este factor es clave para el desarrollo integral del estudiantado.

Figura 11.
Colaboración entre profesorado y apoderados/tutores



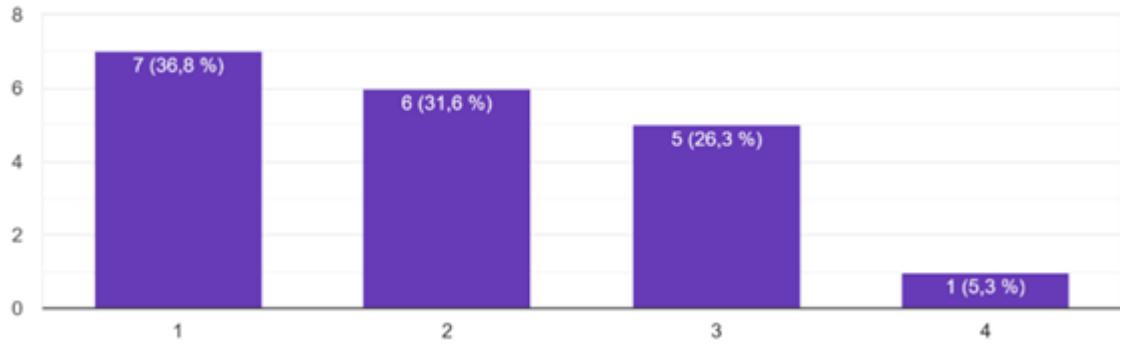
Asimismo, un 63,2% respondió estar en desacuerdo con "Los grupos de alumnos y alumnas se organizan de forma equitativa para apoyar su aprendizaje" (15). Ante esto se puede desprender que falta mejorar la organización dentro del aula para que todos los estudiantes estén incluidos en esta relación cooperativa y no se vean perjudicados aquellos con alguna necesidad educativa especial.

Figura 12.
Organización inclusiva de los grupos de aprendizaje.



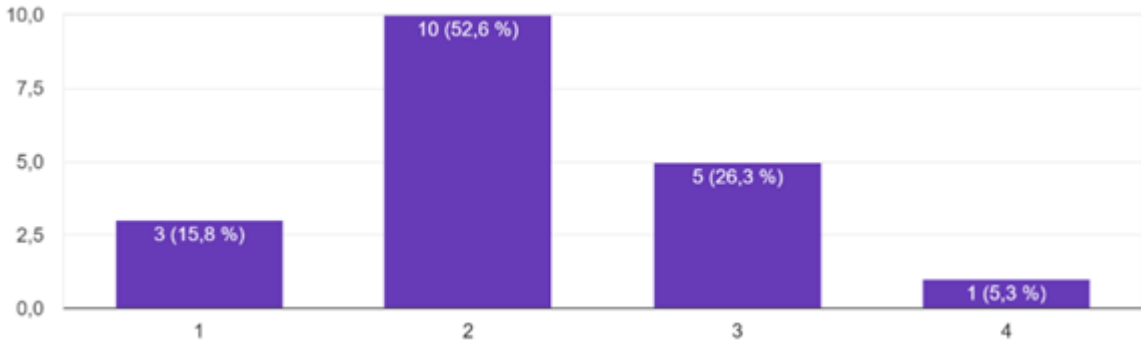
Finalmente, en la dimensión IV, relacionada con los recursos y apoyos inclusivos, un 68,4% de las personas encuestadas respondieron "muy en desacuerdo" o "en desacuerdo" respecto de la afirmación 17 "El centro educativo cuenta con suficientes recursos y estrategias de apoyo para atender la diversidad". En relación con estos resultados, se desprende que existe una visión negativa del profesorado respecto de los recursos y estrategias presentes en la escuela, los que serían insuficientes para atender a los estudiantes con NEE o neuro divergencias.

Figura 13.
Disponibilidad de recursos y estrategias para la atención a la diversidad.



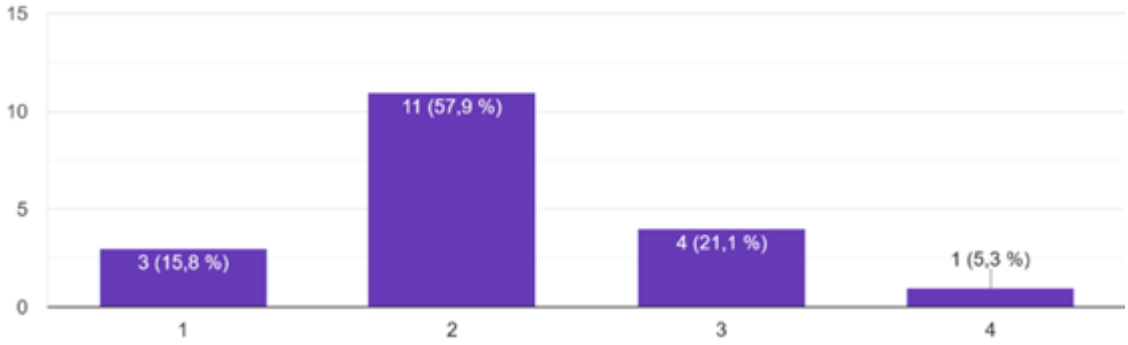
De igual forma, un 68,4% de los encuestados manifestaron estar "muy en desacuerdo" o "en desacuerdo" con la afirmación 18 "Las actividades de formación profesional ayudan al profesorado a responder mejor a la diversidad", desprendiéndose de esto que hay poca o escasa formación docente relacionada con la diversidad o que ésta es insuficiente para enfrentar los desafíos de inclusión a los que se ven enfrentados como escuela.

Figura 14.
Formación profesional para el profesorado en atención a la diversidad.



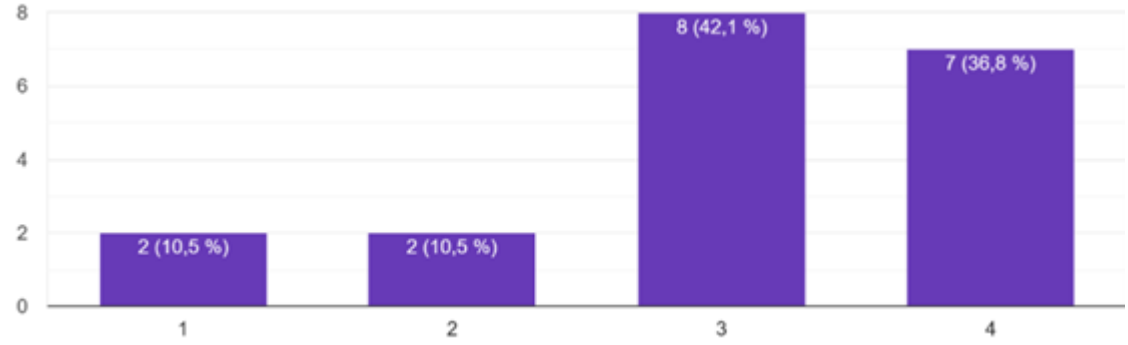
En tanto, la mayoría de los participantes (73,7%) manifestaron estar "muy en desacuerdo" o "en desacuerdo" con la afirmación 20, "Se utiliza el diseño universal de aprendizaje como estrategia para la diversidad", resultado que es coherente con el párrafo anterior en el cual se indica falta de formación profesional.

Figura 15.
Uso del Diseño Universal de Aprendizaje como estrategia para la diversidad.



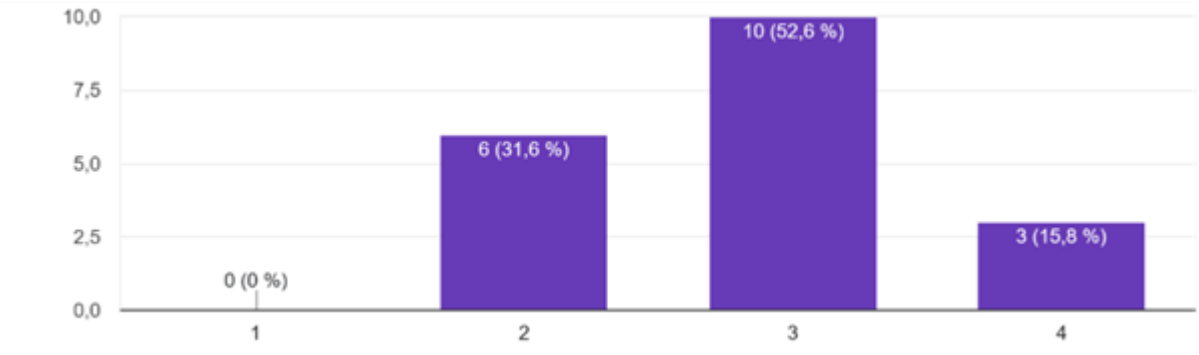
Un 78,9% de los participantes respondió “de acuerdo” o “muy de acuerdo” a la afirmación “Existe un protocolo para abordar el bullying” reflejando que la mayoría de los participantes reconoce la existencia de protocolos institucionales, representando un aspecto positivo en la gestión de la convivencia escolar.

Figura 16.
Existencia de protocolo para el abordaje del bullying.



Por último, un 52,6% indicó estar “de acuerdo” con la afirmación 22, “Los profesores diferenciales y/o profesionales de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todo el alumnado”, y un “15,8% estar “muy de acuerdo” con esta aseveración, evidenciando el reconocimiento a la labor realizada por el equipo PIE, lo cual destaca su rol en la labor educativa, así como su apoyo al aprendizaje y en el proceso de inclusión.

Figura 17.
Apoyo de equipo PIE en la educación inclusiva.



Presentación de resultados cualitativos

Grupo focal estudiantes

Este grupo focal fue compuesto por ocho estudiantes desde 5to a 8vo año básico del establecimiento, los cuales participaron de manera voluntaria respondiendo las diferentes preguntas seleccionadas del Index for Inclusion (2015), las que indagan respecto de los objetivos trazados.

En cuanto al conocimiento y comprensión de conceptos de la inclusión educativa, los estudiantes no poseen un conocimiento preciso y acabado respecto del término inclusión, lo cual se expresa en una pregunta explícita respecto a su significado.

> Hablante Nº6: "Yo tengo una duda: ¿qué es inclusivo?",

Sin embargo, a pesar de no poseer un conocimiento acabado del concepto como tal, los estudiantes sí logran identificar componentes del concepto, dentro de sus relaciones sociales en el ámbito escolar.

En ese sentido, a partir de este desconocimiento, se pueden observar barreras que dificultan las prácticas inclusivas al interior del establecimiento, las cuales se relacionan tanto con el vínculo entre pares, como con los docentes y, así mismo, con los reglamentos establecidos. De esta manera, los estudiantes expresan sentimientos sobre la rigidez de las normas de vestimenta y cómo esto afecta su comodidad, especialmente en climas fríos.

> Hablante 5: "A veces siento que es bastante estricto con el atuendo y el tipo de cabello que se tiene, que donde cae, cómo se tiene que venir... da mucho frío en la mañana. Pero a veces te dicen, 'no, tienes que venir con la falda o con polerón', pero con falda da frío". "Se supone que lo del uniforme es por el reglamento del colegio y, por ejemplo, algunas personas que vienen con polerón, yo sé que no tienen que venir con eso¨.

Otra barrera relevante para la inclusión educativa es la discriminación y el acoso hacia compañeros, especialmente aquellos con discapacidades o que no se ajustan a las normas sociales, como gustos musicales o preferencias personales de la mayoría o del grupo dominante en el colegio.

> Hablante 4: "En el curso, al ver un niño o una niña nueva, lo primero que hacen es hablar mal o bien de él. Nunca se dan la oportunidad de poder conocerlo y suponen cosas sin antes conocerlo".

En cuanto a las barreras para la inclusión que se presentan en términos generales en el contexto educativo, los estudiantes señalan que el ambiente escolar puede ser hostil, con burlas hacia aquellos que son diferentes, y una creencia general es que los docentes son más tolerantes que los propios estudiantes.

> Hablante 7: "También a veces hacen comentarios de eso. Yo tenía un compañero, que no sé si decir el nombre, pero siempre le decían que por qué era chiquitito y lo molestaban, y a él no le gustaba y le seguían diciendo así porque decían que era de broma".

Respecto a lo que sucede en el ámbito académico, también se observa que los estudiantes logran identificar barreras, que afectan en la potenciación de sus aprendizajes o desarrollo personal como estudiantes, en otras áreas del crecimiento.

> Hablante 2: "Antes, en [curso], no sé si estaba él, pero había una cosa que se llamaba PCP de Lenguaje, PCP de Matemática. Entonces lo hacíamos. Y yo me acuerdo cuando mi hermano era de segundo, no le iba muy bien en Matemática. Entonces fue a reforzamiento, pero parece que después en Cuarto ya no hubo más. Pero todavía estaba la profesora que hacía el PCP". "El año pasado había de fútbol y de karate. Como que a veces hay, a veces no, pero ahora no hay".

Otra de las barreras para la inclusión, identificadas por los estudiantes, es la infraestructura del establecimiento, puesto que revierte una dificultad para el acceso de estudiantes que presenten problemas de movilidad, dada su construcción en terrazas, donde se accede a las salas de clase solo a través de escaleras, sin un acceso inclusivo para sillas de rueda u otros.

> Hablante 4: "Pero, por ejemplo, las personas más discapacitadas no tienen cómo bajar la escalera (del colegio) ni subirla o cosas así".

Los estudiantes, identifican aspectos que se vinculan a prácticas docentes al interior del establecimiento, las que por una parte se definen en subcategorías, como *prácticas docentes inadecuadas* y, por otra parte, *prácticas inclusivas docentes* que contribuyen de manera positiva a su desarrollo como estudiante, considerando un entorno inclusivo del aprendizaje.

En este sentido mencionan una serie de experiencias en el aula, donde se describen sentimientos de inseguridad y tensión provocados por las reacciones de algunos profesores a sus preguntas y comportamientos.

> Hablante 7: "...hay veces que sí me siento como tensa o incluso incómoda en la sala de clases, porque hay algunos profesores que pregunto algo y hasta me llegan a decir 'qué pregunta más estúpida'".

De la misma forma, los estudiantes exponen que no son escuchados por los docentes de asignatura lo que les genera malestar y miedo, Hablante 6:

> "Una de las niñas no tenía con quién hacer el trabajo y le preguntaron a la profesora qué podía hacer y la profesora dijo que ella tenía que ver qué tenía que hacer... luego de que le dijo varias veces, como la profe se negó, ella como que se puso a llorar. Y al final, ahí sí la profesora le dio una respuesta de que podía hacer el trabajo"

También se menciona cómo algunos profesores pueden ser impredecibles en sus respuestas e incluso utilizando un trato inadecuado para abordar ciertas situaciones lo que contribuye a la ansiedad de los estudiantes.

> Hablante 4: "Acerca de (…) porque nos estábamos portando mal. Yo admito que nos estábamos portando mal porque literalmente (…) Y el profe ...perdió el control y comenzó a decir que éramos inútiles, que éramos imbéciles, que cómo hacíamos todo esto y nosotros nos sentimos mal. Reconocimos que nos portamos mal, pero tampoco pensamos que nos iba a decir eso".

Así mismo, se expone otra práctica docente inadecuada, señalando la sensación de ser expuestos o comparados de manera negativa en el aula.

> Hablante 5: "Sí a veces como que los profesores toman mucho a estudiar... Por ejemplo, a mí a veces me han dicho como 'tal persona, deberías aprender de tal persona' o cosas así en materias donde no soy muy buena… Entonces él lo tuvo que mostrar así y yo me sentí mal porque me comparó con mi compañero. Y al otro día ese mismo compañero me pidió hasta perdón porque se había sentido mal por eso."

Por otra parte, los estudiantes logran identificar algunas prácticas adecuadas de parte de los docentes en aula, las cuales también se pueden considerar como un facilitador para los procesos de inclusión al interior del establecimiento. En esta línea, los estudiantes mencionan que existen profesores que generan un ambiente de confianza, especialmente sus profesores jefes, con quienes manifiestan mayor vínculo estable.

> Hablante 6: "Me pasa a veces que cuando yo entro a la sala y estoy con mi profesor jefe o cualquiera, siento como que ahí puedo hacer más cosas, pero cuando llega otro profesor más estricto no puedo casi hacer nada, porque si no se va a enojar".

Asimismo, los estudiantes destacan la diversificación de los procesos evaluativos, con un enfoque más práctico en algunas materias.

> Hablante 6: "Este año yo noto que ahora ya no hacen tantas pruebas, así como de hoja, pregunta, pregunta, sino que en (asignatura) estamos haciendo más trabajos. Igual hacemos prueba y en (asignatura) estamos haciendo un lapbook, pero como chiquitito y montamos, por supuesto, un libro".

Al analizar las respuestas de los estudiantes, se puede obtener información vinculada a aspectos de convivencia escolar al interior del establecimiento. Especialmente, aquella que se relaciona con la resolución de conflictos entre pares, entre docentes y estudiantes. En este sentido los estudiantes reflejan preocupaciones sobre la convivencia escolar, resaltando problemas de agresividad, falta de respeto y dificultades en la aceptación de nuevos compañeros.

> Hablante 9: "Yo conozco al niño que se golpeó en la cabeza, pero no voy a decir su nombre. Y me sorprende saber que somos tan chicos los de quinto y ya se toman tan agresivamente las cosas, se toman las cosas muy intensamente. Como que alguien sin querer empuja a un niño de mi curso y él reacciona mal, agresivo..."

En general, hay un reconocimiento de que estos problemas impactan la experiencia educativa y el bienestar emocional de los estudiantes.

> Hablante 5: "A veces como que me da igual, pero otras veces sí me siento un poco insegura".

Grupo Focal Apoderadas

Este grupo focal fue compuesto por doce apoderadas de la escuela, escogidas de manera aleatoria. En esta selección, realizada por el equipo directivo del establecimiento, se consideró a apoderadas que tienen a hijos/as en el Proyecto de Inclusión Educativa (PIE) de la escuela y también a quienes no tienen a algún/a hijo/a en el proyecto. Las apoderadas acuden de manera voluntaria y en general, participan de manera muy activa durante la conversación.

En esta instancia se identifica en el relato barreras que impiden la inclusión dentro del establecimiento. En este sentido, varias madres expresaron sus preocupaciones y experiencias relacionadas con la inclusión y el apoyo que reciben sus hijos en la escuela. Refiriéndose al año 2024 indican:

> Hablante 7: "Porque aparte que tuvo cero apoyos del PIE, de la profesora" lo que es corroborado por el Hablante 4: "y eso es la base. Es que depende del profesor. (…)

presionando a los niños…De hecho, la profesora decía que era una niña no lectora y que no hacía esto...”

Asimismo, una madre destacó cómo su hijo tenía dificultades debido a la falta de apoyo docente y también desde lo administrativo, lo que resultó en una larga espera para obtener diagnósticos médicos.

Hablante 9: “...yo lo mandaba a neurólogos particulares y acá no me aceptaban el papel. Me decían como ‘el que importa es el otro papel’”, “Yo entregué el ADOS también acá y me pedían el otro, el del neurólogo. El neurólogo no es de alguien que entregue un certificado. Ellos tienen que evaluar, tienen que mandar a hacer exámenes, porque ya pasai’ por un neurólogo, después ya me quedaba en Santiago, porque aquí no había hora, vuelta a llevarlo a Santiago, porque le van a mandar a hacer nuevamente el ADOS, y así pasaba en el tema...”,

Hablante 12: “Mi hijo, por lo menos, el año pasado no había programa PIE, pero estuvo con la psicopedagoga. Y con la psicopedagoga mi hijo avanzó muchísimo”.

Hablante 11: “De ahora en adelante, van a tener la obligación administrativa de recibir el certificado, ingresarlo, trabajar y dar respuestas" Hablante 6: "...el tema administrativo, la comunicación de la administración en general, decirle ‘mamita, en el curso ya van a ser 40, pero 10 vienen con temas que condiciones neurodivergentes, hay que ver cómo hacerlo’”

Es posible señalar, considerando la aplicación del focus group, que se observa por parte de las apoderadas desconocimiento en torno a los procedimientos y normativas vigentes para la creación, incorporación y funcionamiento de un Proyecto de Inclusión Educativa. Además, del mismo modo, existe desinformación o una comunicación deficiente entre el establecimiento educacional y sus apoderados/as.

Las apoderadas a pesar de señalar que algunos docentes muestran empatía, en general, sienten que el colegio no maneja adecuadamente las diferencias y necesidades de los estudiantes, especialmente aquellas necesidades de aprendizaje, por lo menos hasta el año 2024:

Hablante 7: “El año pasado la pasó muy mal mi hija, porque, como no había PIE y como todavía no le daban el certificado de que ella es TEA, entonces ahí la dejaron repitiendo. Entonces, mi hija la pasó muy mal en ese momento, porque se frustró demasiado.”

Lo cual es refrendado por el Hablante 11:

“¿Sabe? Las falencias que hay, que yo veo, es que no hay uniformidad, no hay un discurso único”.

Durante la conversación y el análisis de cada opinión, las apoderadas señalan que una barrera importante en el establecimiento es la falta de formación profesional especializada en los docentes y equipo en general:

Hablante 12: “Tienen un mal manejo, más que nada. Y quizás tienen la idea de rechazarlo, pero no tienen las herramientas o no saben cómo manejar ese tipo de situaciones.”.

Esta situación también influye en cómo abordan las dificultades que se presentan en el colegio, ya sea en los desafíos académicos, como también en la resolución de conflictos.

Además, las apoderadas también refieren una distinción en cuanto al equipo de docentes antiguos en comparación a los/as docentes nuevos, señalando que hay diferencias principalmente desde lo actitudinal hacia los estudiantes.

Hablante 5: “aquí hay dos grupos...

Hablante 4: “Claro, los antiguos tienen esa noción de saber más de... son más discriminadores, no escuchan a los niños y si tú como apoderado tampoco vienes y planteas tu tema, como ‘oye, no, yo quiero saber qué pasó’, porque yo he tenido dos grandes problemas con mis hijos chicos y que ni siquiera tenían algo que ver ellos.”

Hablante 11: “Lo que yo he observado también es que hay una brecha generacional. Están los profesores antiguos del colegio y los que entraron hace cinco años... yo creo que el dedo

hay que meterlo en la llaga de la brecha generacional antigua, de estos que vienen como con este modelo antiguo de colegio"

De la misma forma, el Hablante 5 hace una crítica a la administración de la escuela indicando que los docentes que querían implementar innovaciones no perduraban en el colegio:

"Nosotros le dijimos '¿la despidieron?' y ella dijo 'no, me renunciaron, me obligaron a renunciar'. Y era una profesora excelente, que era buena, le enseñaba bien a los niños…".

Lo cual es corroborado por el Hablante 12:

"El profesor que no hace lo que se les dice, que quiere innovar, que quiere cambiar, que quiere implementar cosas hacia los alumnos directamente o los echan o los hostigan o hacen que renuncien"

Se expresó la necesidad de un enfoque más inclusivo y humano en la educación, así como la importancia de que los profesores tengan vocación y se capaciten para atender adecuadamente a todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidades. Las apoderadas esperan que la innovación a través del Proyecto de Inclusión Educativa tenga efectos positivos y las barreras antes descritas, ya no existan.

Hablante 11: "Es como desactualizado. Me gustaría ver ya en cuatro años si esto funciona... es como desactualizado todo".

Como se aprecia en el análisis, las apoderadas han profundizado en diferentes temas que involucran a sus hijos, docentes y directivos del establecimiento, mostrando interés en que el centro educativo responda a las necesidades actuales de sus hijos e hijas~~, e~~ .En este sentido, como otro aspecto relevante en torno a las barreras para la inclusión, se menciona la falta de cercanía y participación hacia el centro de apoderados del colegio.

Hablante 11: "es que cuando es la votación del Centro de Padres, el colegio te viene a buscar. De hecho, las amigas (…) si quieres reclamar, tienes que votar. Entonces, también muchos dicen '¡ay, es que el Centro de Padres…¡' Ya, pero cuando hay que votar, ¿vienen a votar? No. Entonces no reclame."

Hablante 4: "-Vemos las mismas caras durante todo el año.".

La conversación a través del focus group, refleja las experiencias de diversas familias con sus hijos en donde se han sentido excluidas, y donde además señalan que ha habido un mal manejo de casos con necesidades educativas especiales. A su vez, expresan preocupaciones sobre la falta de atención adecuada a sus hijos, los problemas de discriminación y la falta de comunicación efectiva con los profesores y la dirección del colegio, lo cual refleja finalmente dificultades en el ámbito de la convivencia escolar.

Hablante 5: "Yo creo que igual hablamos mucho en este momento, porque la verdad que, al menos yo como apoderado, siento que no puedo decir nada ni reclamar nada en este colegio, porque ha llegado hasta la instancia en donde a nosotros como curso nos han dicho: 'si ustedes dicen cosas de mí, son calumnias y yo los voy a demandar'. Por eso estamos así callados."

Otro aspecto relevante son las creencias que emanan de las apoderadas, en torno a cómo creen que son percibidas las familias en el establecimiento, lo cual también interfiere en la relación de comunidad que debería darse entre el establecimiento educativo y los apoderados, Hablante 11: "Entonces, ¿tendrá que ver este aprovechamiento, de alguna manera, con que nos vean inferior, porque somos de Forestal, o porque no todos los papás son universitarios, o porque muchos tienen oficios? Entonces, yo siento que esta parada de 'échame el abogado', es finalmente 'yo sé que esta mamá no va a poder pagar el abogado'. Entonces, no sé, ¿tendrá que ver también con el tipo de colegio que somos? Porque somos un colegio de cerro, de Viña, subvencionado, que finalmente no pagamos, entonces como que, si no pagan, no reclamen".

Las apoderadas, además, mencionan casos de hostigamiento y favoritismo por parte de algunos profesores, lo que genera un ambiente tenso entre los apoderados y la

administración del colegio, siendo un factor relevante que impacta en la convivencia al interior del establecimiento.

> Hablante 14: "Entonces, uno tiene ese sentir aquí. Y para terminar, esa profesora, cuando mi hijo llegó acá y me dijo 'mamá, mi profesor a mí no me pesca' y después yo la escuché en el patio decirle a un grupo de alumnos 'ustedes no son de mi team'. ¿Cómo un profesor puede decir eso? Entonces, este profesor tiene la característica propia del que discrimina, del que tiene un grupito favorito y a los otros no los pesca. Y es así."

Sin embargo, hay un reconocimiento de que algunos docentes realmente intentan trabajar de manera inclusiva y apoyar a todos los estudiantes.

> Hablante 7: "También hay que hacer hincapié que la profesora [nombre] también está. Ella se pone en el lugar de nosotras".
>
> Hablante 13: "Me han brindado todo el apoyo. Esa es mi experiencia. Porque en el colegio anterior que estaba, no."

De relevancia en el ámbito de la convivencia escolar, también se encuentra la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, de modo que tanto los procesos administrativos, como pedagógicos, sean facilitados por esta comunicación entre ambas partes. En este sentido, las apoderadas refieren como mecanismo de transferencia de información, especialmente herramientas de las redes sociales:

> Hablante 5: "Por el WhatsApp…" Hablante 4: "Lo que pasa es que la mayoría, hablando de un tema puntual, que no sé cómo será en los otros cursos, pero por lo menos los dos cursos que yo estoy, da informaciones por WhatsApp. Creo que también uno tiene que darse el tiempo de leer. Porque yo entiendo que no todos podemos atender altiro el WhatsApp".

Se evidencia además que el mecanismo de comunicación que utiliza el establecimiento no es uniforme en todos los cursos, tampoco desde la dirección hacia las familias.

> Hablante 12: "Varía según la profesora jefa.", "Por los profesores. Me han mandado papelitos.
>
> Hablante 7: "...el inspector que nosotros tenemos, no puedo decir absolutamente nada, porque me saco el sombrero con él, igual que el tío que hace el aseo, el tío [nombre]. Se paran en la puerta y dicen 'acuérdese mañana de esto y esto otro'. Se comunica entre todos, no hay agenda, no hay nada. Tienen una paciencia.".

El análisis de lo discutido por las apoderadas, entrega información relevante que permite conocer la impresión que estas tienen del establecimiento en cuanto a desarrollo de la inclusión al interior de este. Si bien es cierto, el colegio ha empezado a implementar un programa de inclusión, aún se encuentra en un proceso de transición y enfrenta obstáculos administrativos y culturales que dificultan una atención adecuada para todos los alumnos.

Las apoderadas no refieren antecedentes respecto de la transferencia a las familias de protocolos o procedimientos, por lo que se desconoce cómo es la comunicación frente a este tipo de instrumentos que utiliza el establecimiento.

Con respecto a aspectos facilitadores para la inclusión al interior del establecimiento, vinculado a las buenas prácticas docentes, las apoderadas destacan la labor de algunas docentes, en el desempeño de su jefatura al interior de los cursos, de hecho, son un incentivo que facilita que los estudiantes asistan al colegio con agrado.

> Hablante 4: "La más chica, que va en [curso], por la profesora jefe que tienen hoy. Específicamente es por eso, porque se siente acogida, comprendida. Es una profesora súper power, así que es maravillosa. La verdad es que es una profesora muy bacán".

Esta experiencia existente en el vínculo entre docentes y estudiantes es un factor protector, especialmente que permite potenciar el sentimiento de autoeficacia en los niños y niñas, además de favorecer la asistencia al centro educativo.

> Hablante 5: "Si están enfermos también te llama, te busca, si necesitan algo. Si a los niños les cuesta, se busca la manera de ayudarlos. Entonces, creo que por lo menos yo, de los años que llevo en este colegio, hace rato no se veía una profesora así.".

Por otro lado, favorecer el vínculo con los estudiantes, como parte de una comunidad educativa, inserta en un contexto sociocultural, es igualmente relevante para el proceso de desarrollo del centro educativo.

De manera implícita, se potencia la comunicación y, por consiguiente, la convivencia escolar. Favoreciendo así, el ambiente en el cual se desempeñan los integrantes de la comunidad educativa, ya que, además, es muy bien valorado por las propias familias quienes se sienten parte de esta comunidad.

Como buena práctica educativa las apoderadas destacan también la importancia del rol del docente, especialmente cuando incentivan la participación de sus hijos/as y buscan estrategias para incorporarlos al curso o potenciar su sentido de competencia.

> Hablante 7: "la tía [nombre], también como que la conoce súper bien, entonces ahora mi hija está a cargo del libro y la [nombre] a la Inspectoría y ... Entonces ella sabe que tiene que venir a clase, porque ella tiene un deber, ella tiene un compromiso con la profesora, entonces no puede faltar. Y su nivel de...una independencia así que he sentido que más le dan ganas de venir a clases".

Los vínculos de amistad entre sus hijos y compañeros/as son otro facilitador de inclusión señalado por las apoderadas, siendo un factor facilitador que los niños/as vayan a clases, motivados por encontrarse con sus amistades en el colegio. Importante también es esta vivencia para los estudiantes, ya que las buenas relaciones sociales, los vínculos positivos y cercanos con pares, también se consideran protectores en el desarrollo de la infancia y la adolescencia.

> Hablante 9: "Bueno, a él le encanta venir al colegio, porque juega y porque tiene muchos amigos. Entonces es muy amistoso y cuando está enfermo se enoja, porque quiere venir al colegio igual".

Entrevista semi estructurada a directivos del establecimiento

La entrevista a directivos fue realizada a tres integrantes del equipo directivo del establecimiento, entre estos se encontraban director, jefa Unidad Técnica Pedagógica y a la encargada de la Coordinación Pedagógica. La entrevista se realizó de manera remota y la modalidad de respuestas fue de manera voluntaria entre los participantes.

En esta instancia, se abordaron aspectos de la inclusión educativa, donde los directivos pudieron reflexionar sobre estos y analizar su desarrollo e impacto en la práctica docente y en la relación con las familias.

Dado este contexto, los directivos pudieron evidenciar algunas barreras para la inclusión que se presentan en la relación estrecha entre el colegio y la comunidad local, donde los antiguos estudiantes y sus familias vuelven a conectarse, lo que a veces genera prejuicios sobre los niños, basados en historias familiares.

> Hablante 1: "Mira, nosotros somos un colegio que está dentro de una comunidad, donde se reitera el conocimiento de la gente local. Es decir, hoy día ya están viniendo los hijos de los que fueron alumnos, el abuelito era el apoderado del nieto, que me entendí, familiarmente se

ubicaron. Tengo profesores muy antiguos, que le conocen como la vida personal a estas familias. Tengo un asistente, dos, que son propios de la comunidad. Entonces, en ocasiones se da un poco el prejuicio".

En este sentido, siendo una situación que se da de manera común, es una barrera importante para la inclusión de todos/as los estudiantes y sus familias y del mismo modo, esta situación también se pudiese vincular a la buena o mala convivencia escolar.

Por otra parte, se enfatiza la importancia de la participación activa de los padres en la educación y las dificultades que enfrentan para involucrarse debido a sus trabajos y una cierta desidia. La necesidad de comunicación entre educadores y padres es crítica, especialmente con estudiantes que enfrentan dificultades académicas.

Hablante 1: "El apoyo se ha ido mermando. Hubo un periodo en el cual los apoderados eran muy participativos, pero a su vez muy intrusos en la labor docente. Es decir, ´¿y por qué esta? ¿Y qué profesora puso esa nota? Y la profesora, ¿por qué? 'O sea, permanentemente abordando... entonces, ¿qué hizo?, que en definitiva los profes como que se acorazaran un poco. Y empezaron: ´No, pídame hora´. Porque era como muy familiar en el sentido que tú salías y te atrapaba cualquiera. Y eso como que se distanció".

Hablante 2: "Bueno, a ver, yo con respecto a lo que está señalando la colega, tal vez lo que podría indicar es que también hay un grupo de apoderados. Están aquellos apoderados que no apoyan, pero también está el otro grupo de apoderados que, por ejemplo, si tiene un alumno que está en el PIE, que también sobredimensiona la situación que tiene el alumno".

Con lo anteriormente mencionado, y según la percepción de uno de los directivos, fue el mismo establecimiento que comenzó a establecer sus límites con respecto a la relación con los apoderados.

La distancia existente entre apoderados y el establecimiento, especialmente con los directivos, ha influido también en el seguimiento y trabajo colaborativo que debe existir en la comunidad educativa para potenciar los aprendizajes y apoyos que requiera cada niño/a en caso de ser necesario.

Hablante 2: "a mí me ha tocado escuchar: 'Yo no estudié para profesor, no tengo por qué estarle enseñando a mi hijo'. Entonces, yo le digo: No les pedimos la enseñanza, la enseñanza los damos nosotros, le pedimos que su niño venga a clase, llegue a la hora.".

Si bien hay un reconocimiento de que los encuentros entre docentes y apoderados se facilitan, es más bien en el rol frente a situaciones críticas de desempeño, lo que como mínimo exige la ley, pero no porque haya una intención autónoma de generar estos espacios, de comunicación, necesarios para transparentar necesidades, preocupaciones y/o ideas que contribuyan a la comunidad educativa.

Hablante 1: "Lo ideal, evidentemente, que pidan: ¿Si puedo ir mañana?, y uno les dice: Venga dentro de tales horarios, pero no así como: Le agendo para la próxima semana. ¿Me entendí? O sea, no. Ahora, si uno de los tres está desocupado y puede atender el caso, lo atiende, o de lo contrario, lo deja consignado para que el director se comunique con ellos...Porque eso también te lo exige la ley. O sea, que aquí también hay que ser claros con eso. El decreto 83, sobre todo a nosotros, nos mandata a tener estrategias de vinculación".

Otra de las barreras significativas identificadas por los directivos es la importancia del autocuidado y la salud mental. Reconocen que existen dificultades en la percepción y aplicación de políticas de salud mental dentro de la escuela, especialmente en lo relacionado con el cuidado del bienestar socioemocional de los docentes. Existe la preocupación, pero concretamente no tienen un programa que permita la continuidad de acciones preventivas y de acompañamiento.

Hablante 5: "Pero siempre igual está la preocupación del comité paritario, de la dirección del colegio y de convivencia escolar también, con el tema del autocuidado y salud mental."

Si bien es cierto, los directivos señalan acciones que tienen relación con actividades exigidas desde el ministerio de educación, en lo que respecta a efemérides o celebración de hitos, no necesariamente tienen una continuidad con respecto al desarrollo integral del estudiante.

> Hablante 5: "Lo que pasa es que se hace la Semana de la Seguridad Escolar. Entonces, cuando nosotros hacemos la Semana de la Seguridad Escolar en el Comité Paritario, incluimos a toda la comunidad, apoderados, estudiantes y profesores. Hablamos de la comunidad educativa. Entonces, por lo general, nosotros, además que vienen las orientaciones, también vemos desde nuestro punto, o sea, qué es lo que nos hace falta a nosotros, y dentro de eso tenemos el autocuidado también.", "No, no es permanente. No es permanente, pero sí, o sea, la preocupación siempre existe."

Dentro de la entrevista, otra de las barreras para la inclusión que surge, es que actualmente se hace un esfuerzo por fomentar una educación inclusiva que reconozca la diversidad de los estudiantes, a través de un liderazgo que tiene la intención y preocupación de abordar esto al interior de la comunidad educativa.

> Hablante 2: "En términos de gestión, creo que está correcto lo que estamos haciendo y encaminado hacia una política adecuada de inclusión de adecuaciones curriculares y todo lo que eso signifique un cambio en favor de los estudiantes con necesidades educativas especiales".

Aunque, por otra parte, se reconoce que hay un camino largo por recorrer en términos de formación y actitud docente hacia la diversidad y la inclusión, siendo esta, una de las mayores barreras.

> Hablante 1: "creo que estamos encaminados. En ningún caso que somos una escuela inclusiva hacia el 100%. Creo que estamos en un proceso de inducción, de aprendizaje, de mucha lectura para poder traspasar a mis profesores la necesidad urgente de que ellos actualicen el ciclo de la práctica pedagógica."

Otra de las barreras para la inclusión detectadas, se relaciona con el conocimiento que los apoderados tienen de los conceptos de inclusión y diversidad en el contexto educativo, esto es identificado por los directivos y se considera un aspecto relevante de mejorar, esencialmente porque el desconocimiento puede llevar a interferir en la buena convivencia escolar, finalmente.

> Hablante 2: "Están aquellos apoderados que no apoyan, pero también está el otro grupo de apoderados que, por ejemplo, si tiene un alumno que está en el PIE, que también sobredimensiona la situación que tiene el alumno... Es una asamblea de sensibilización, no solamente de sensibilización, sino que también de sociabilización con respecto al trabajo con aquellos alumnos PIE, y también para que entiendan que su hijo no es diferente al resto. O sea, tiene una condición, por supuesto, pero también, digamos, no por ello, el apoderado va a veces a sobredimensionar lo que el alumno padezca."

Tal como se ha identificado en los focus antes analizados, los directivos también señalan varios aspectos que afectan la convivencia escolar, en este caso referido principalmente a la relación entre este estamento y los apoderados y viceversa. Este aspecto es de relevancia, ya que no facilita un vínculo positivo que debe existir al interior de una comunidad educativa, en beneficio del estudiantado que reciben en la escuela.

> Hablante 1: "Ahora, ¿qué pasa? Que nosotros somos como la PDI, porque andamos al arrastre de ciertos apoderados, por cierto, digamos. De ciertos apoderados para poder decirles: 'Oiga, su hijo tiene cuatro ramos rojos, o sea, ¿qué está pasando?".
>
> Hablante 2: "Pero después de pandemia, creo que se vuelven a unos apoderados absolutamente carentes de respeto y exigiendo derechos. O sea, eso es lo que yo percibo hoy día. Que en lo general, sí mantienen un buen trato, al menos algunos con uno, o sea, en

general, con los profesores, los apoderados no son tan violentos como en otros lugares, pero eso no quiere decir que sean participativos o que sean apoyadores.”.

Según esto, es posible identificar que la imagen sostenida desde los directivos, en alguna medida, es que los apoderados en algún momento pueden ser faltos de respeto y con poca adecuación al contexto educativo.

Dentro de los facilitadores para la inclusión identificados durante la conversación y como ya se ha mencionado anteriormente, se evidencia, por una parte, el reconocimiento de aquellas barreras que interfieren en el despliegue de la cultura inclusiva al interior del establecimiento educativo, lo cual es un factor que permite tomar acciones de mejora con el objetivo de que estas sean permanentes en el tiempo.

Hablante 2: “Desde ese punto de vista, tratamos de cumplir con todo para que no haya, como dices tú, a lo mejor una falta a los derechos del alumno, a los derechos que hay que respetar.”.

Por otro lado, también se reconoce que existe un liderazgo que propicia que el establecimiento avance en esta cultura inclusiva, donde todos/as puedan recibir una educación de calidad, adecuada a las diferentes necesidades que se presenten en los estudiantes.

Hablante 2: “O sea, desde el punto de vista desde el momento en que uno dice como equipo directivo: ¿Sabes qué? Es necesario tener PIE, yo creo que algo de liderazgo inclusivo tenemos. O sea, si lo ves desde el punto de vista de la gestión, de gestionar cosas para que resulten y para que implique un trabajo específico con alumnos que tienen necesidades educativas especiales, claro, o sea, desde ese punto de vista, claro que somos inclusivos”.

Ahora, a la vez que el equipo de directivos identifica esta iniciativa de querer mejorar en el ámbito de la inclusión, también se observan prácticas educativas, a nivel general y que se dan en la cotidianidad, que pueden ser mejoradas.

Hablante 2: “otra cosa también tiene que ver con el actuar diario, del quehacer diario, que va más allá de la gestión global como colegio, que tiene que ver con las prácticas, que ese es otro tema. Porque como les decía, yo puedo ser visto o considerado como un líder súper, a lo mejor, poco inclusivo o súper negativo, no sé, porque a lo mejor reté a un alumno.”

Hablante 1: “Entonces, desde esa perspectiva, ya cuando tú te metes en este mundo y empiezas a leer, a leer, a leer, a leer, a leer, por supuesto, las investigaciones recientes, estamos hablando lo antiguo, y vas entendiendo qué es esto y vas situándote en un lugar distinto. Pero no es desde solo el decirlo, sino que es desde el pensar para actuar. Creo que mis colegas están en ese proceso”.

Respecto a las prácticas inclusivas, se observa que los directivos tienen la intención de fomentarlas al interior del establecimiento. Se perciben interesados en formar a los docentes con el objetivo de que las malas prácticas dadas al interior del aula o contexto escolar general, no se sigan repitiendo y avancen a un nivel superior en la cultura inclusiva.

Finalmente, se señaló que existen prácticas educativas que deben ser mejoradas, las cuales se han observado en el día a día, y si bien no se indica cuáles son, sí se refiere que se está trabajando en ello para mejorar.

“Hablante 2: 'Bueno, veamos qué está pasando en el aula'(...) ahí pudo detectar también, yo creo, varias cositas que comentaban los alumnos que pasaban, por ejemplo, no sé, en (asignatura), y no me acuerdo qué otra asignatura le tocó ir a ver. ¿Te fijas? Entonces, a eso apunto yo que, claro, uno quisiera estar gestionando para cambiar esto, para mejorar, pero también tuvimos que hacer un trabajo previo donde nos dimos cuenta de todas estas cosas.”

Conclusiones del proceso diagnóstico

A través de la aplicación de los instrumentos, se puede señalar que estos efectivamente contribuyeron a la concreción de los objetivos planteados en este diagnóstico. Así, el cuestionario permitió acceder al conocimiento y opinión respecto de las prácticas y cultura inclusiva en general que se vive a diario en el centro educativo. Del mismo modo, los focus group permitieron indagar en las experiencias en torno a la inclusión, al interior del establecimiento, tanto desde la perspectiva de las apoderadas como de los estudiantes. La participación de estos últimos permitió de manera efectiva, conocer su experiencia de inclusión, vinculada a los diferentes estamentos del colegio, lo cual nutrió aún más los insumos para el análisis posterior.

En cuanto a la concordancia entre los datos obtenidos, aquellos arrojados por el cuestionario aplicado a docentes, permitió conocer la perspectiva de estos en algunas áreas de la inclusión, lo cual se contradijo con las reflexiones emanadas del focus group de apoderadas y estudiantes. Sin embargo, el análisis de todos los datos en su conjunto permitió observar aquello que se buscaba conocer y, por otro lado, considerar nuevos hallazgos en torno a esta comunidad educativa.

Desde el análisis, en primer lugar, se concluye que hay una diferencia de opinión en relación con el concepto de respeto desde los docentes a los estudiantes, dado que, la totalidad de los docentes indica que las relaciones entre ellos y los estudiantes son positivas, en tanto este último estamento y el de apoderados mencionan la existencia de faltas de respeto y malas prácticas educativas, lo que está fuera del enfoque de derechos.

Por otra parte, más de la mitad de los docentes señala que no hay relación de colaboración entre equipo docente y apoderados, lo cual se condice con la opinión entregada tanto por estos últimos como por los directivos de la escuela. Asimismo, respecto de los datos presentados, se puede evidenciar que tanto el profesorado como los apoderados, hacen una crítica al liderazgo directivo en cuanto que la cultura inclusiva es insuficiente en la escuela, situación que podría ser un obstáculo para el desarrollo de prácticas inclusivas que sean sostenibles en el transcurso de los años.

Asimismo, se puede afirmar que la mayoría de los profesores percibe que las actividades al interior de las salas de clases promueven la participación de los estudiantes, lo que es favorable para el proceso de inclusión. No obstante, al contrastar las respuestas referidas a la planificación inclusiva (63,2%) y al desarrollo del pensamiento crítico (52,6%) por parte de los docentes, se evidencia que la participación del estudiantado se promueve a través de estrategias más tradicionales, lo que se presenta como un desafío respecto de la diversificación del aprendizaje y la participación protagónica de los estudiantes.

Lo anterior también se desprende de los resultados de los datos cualitativos obtenidos a través de los grupos focales realizados a estudiantes y apoderados, en los que se indica que no hay uniformidad en las prácticas pedagógicas lo que difiere de lo planteado por Urbina-Hurtado et al. (2011) quien revela que para que exista inclusión educativa al interior de un centro escolar, se deben revisar las prácticas educativas, valorando la participación del estudiantado.

En la misma línea, tanto docentes como apoderados reconocen la importancia del equipo PIE en el proceso de inclusión; sin embargo, al relacionarlo con la escasez de recursos y uso de estrategias didácticas, es posible que la labor del equipo PIE sea insuficiente. Esto, debido a que no todos los docentes cuentan con la formación necesaria para que se realice un verdadero proceso de inclusión.

Es así como se evidencia que, quienes tienen alguna formación en neurodiversidad manifiestan una mirada más crítica respecto del proceso de inclusión, posiblemente por poseer conocimientos más especializados respecto de la temática o mayores experiencias en relación con los principios de inclusión y participación, lo que podría ser una consecuencia de la formación específica y su rol para detectar diferencias en estas áreas de formación; sin embargo, el porcentaje de quienes tienen esta formación, es alrededor de un tercio del estamento docente.

Por otro lado, existe una percepción crítica respecto a la participación, la democracia y la inclusión en el liderazgo escolar, lo que evidencia la necesidad de generar un cambio en el enfoque de gestión institucional. Esta situación indica que se deben replantear los lineamientos de gestión, promoviéndose una visión más horizontal, participativa y abierta a la diversidad.

Junto a lo anterior, se identifica una debilidad en el vínculo familia-escuela lo que podría reflejar falta de espacios de encuentro o escasa participación de los apoderados en los procesos educativos. A la base de esta falta de participación, es posible evidenciar que existen creencias por parte de los apoderados que no son positivas, además de sentimientos de desconfianza, especialmente en torno al equipo directivo, el que, por su parte, realiza juicios y estigmatización hacia las familias, lo cual interfiere en la alianza que debe existir dentro de la comunidad educativa.

Esta situación se ve potenciada por la deficiente comunicación entre escuela y familia la cual no siempre es eficaz, dado que los medios utilizados son informales y no uniformes dentro de la institución educativa. Esto genera que no se dé una comunicación adecuada y efectiva para que los mensajes e informaciones lleguen de una manera pertinente a los apoderados y/o tutores, así mismo como la socialización y usos de procedimientos y protocolos. Al respecto, García-Martínez et al. (2023) indica que el desarrollo de una cultura inclusiva involucra, también, el nivel de participación que tengan los diferentes estamentos al interior de la escuela.

En relación con el manejo y conocimiento de conceptos del equipo directivo, estudiantes y docentes respecto de la inclusión educativa, se puede afirmar que estos no son uniformes y varían entre los estamentos de la comunidad escolar. De esta manera, la inclusión educativa es percibida por los estudiantes en relación con la diversidad y la aceptación de compañeros con diferentes neurodivergencias. No obstante, perciben que la inclusión no es uniforme entre estudiantes y docentes. Los estudiantes consideran que los profesores son respetuosos y más inclusivos con ellos; sin embargo, también mencionan que entre los estudiantes no siempre se da un trato con respeto e inclusivo.

Considerando el análisis anterior, importante es mencionar que uno de los hallazgos vinculados a la convivencia escolar, fue la limitada disponibilidad de herramientas por parte de los estudiantes para la resolución de conflictos, tanto entre pares o en la relación cotidiana con los docentes. Esta situación, pone en evidencia la necesidad de fortalecer herramientas formativas del ámbito socioemocional, especialmente las relacionadas con comunicación asertiva, empatía, mediación pacífica de conflictos y regulación emocional. La carencia de estas podría generar un clima tenso e inadecuado para el aprendizaje integral de los estudiantes.

Por otra parte, los directivos indicaron que, a pesar de haberse implementado políticas de inclusión educativa en la escuela, no siempre se ve reflejado en las prácticas y estrategias didácticas en el aula por parte de los docentes. Con esto se afirma que, a pesar de haber una intención institucional por el respeto a la diversidad e inclusión educativa, existe poca

uniformidad en la aplicación de estas políticas en las prácticas pedagógicas, aun cuando en el ámbito técnico pedagógico se declaran algunas gestiones relacionadas con adecuaciones curriculares y el fomento de ambientes inclusivos. Según Soto (2003), una escuela inclusiva fomenta el trabajo colaborativo entre el equipo docente de modo de poder responder a los estudiantes en su diversidad, situación que está en ciernes aún.

En conclusión, el diagnóstico evidencia que la inclusión educativa está en un estado inicial, manifestándose mayores esfuerzos en prácticas individuales más que sistémicas, ya que no existen políticas institucionales consolidadas y compartidas por todo el cuerpo de profesores. En este contexto, además se evidencian dificultades en la gestión de la convivencia escolar, especialmente en la relación familia-colegio, lo cual acrecienta las brechas existentes hacia una cultura inclusiva.

Validación social del diagnóstico

La validación social de los resultados del diagnóstico en el centro educativo se realizó a través de una reunión online, en la cual participaron el director del establecimiento y jefa de la unidad técnica pedagógica (UTP).

La presentación de estos resultados se realizó a través de una plataforma de exposición digital, de la siguiente manera:

- Se entregan los resultados respondiendo a cada uno de los objetivos propuestos.
- Se presentan los desafíos que posee la institución en sus diferentes estamentos.
- Se exponen algunas líneas de acción vinculadas a los resultados y orientativas en cuanto a la intervención que se realizará durante el segundo semestre.
- Jefa de UTP y director del establecimiento, se muestran conformes con los resultados entregados, en el sentido de que conocen la situación en la que se encuentra la inclusión educativa en sus diferentes ámbitos y los desafíos que conlleva fortalecerla
- Se informa que la intervención será entre octubre y noviembre de 2025.
- Director señala que una vez se le envíe el cronograma de actividades y fechas posibles de la intervención, se coordinarán los tiempos de ejecución en el colegio, pudiendo considerar alguna presencial si esto se ajusta a su organización interna.
- Ambos directivos se muestran receptivos a los hallazgos encontrados en el proceso de diagnóstico y conscientes del trabajo que se debe realizar en torno a ellos.
- Se les hace entrega de la presentación y se compromete el envío de un resumen ejecutivo del diagnóstico realizado.

Durante la revisión de los resultados por objetivos propuestos tanto el director como la jefa de UTP se mostraron de acuerdo con lo señalado, profundizando en cada punto y agregando más información que robusteció el análisis durante la presentación.

En cuanto a las temáticas para considerar en la intervención, se esbozaron algunas ideas las que se desprenden del área de la convivencia escolar, especialmente en criterios como comunicación efectiva entre establecimiento y comunidad educativa y, por otra parte, el buen trato entre los integrantes de esta comunidad.

7. Reporte del proceso de intervención

Justificación de la intervención

De acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico, los cuales arrojan discrepancias en las concepciones de inclusión en los diferentes estamentos de la comunidad educativa, además del hallazgo obtenido en convivencia escolar especialmente en lo que respecta a la comunicación entre el equipo directivo y las familias, así como también en la relación con los estudiantes y el trato hacia estos, las acciones diseñadas para la intervención se centraron en la mejora de documentos institucionales que regulan los procedimientos en lo que respecta a la comunicación con la comunidad escolar, buen trato y también mejoras en las funciones del liderazgo ejercido por el equipo directivo.

Para establecer progresos que sean sostenidos en el tiempo, es primordial establecer una cultura de la mejora, informando adecuadamente a los diversos estamentos de la comunidad educativa e incorporándolos en la toma de decisiones, de modo que esta se sienta parte y comparta la misma visión de los líderes de la institución (MINEDUC, 2018).

Una cultura de colaboración y de responsabilidad colectiva y afectiva, permitirá que los docentes –en primer lugar– y el estamento de apoderados, se sienta parte y responsable de los cambios que se quieren realizar en la escuela, permitiendo la motivación del profesorado y valorando el cambio como parte del continuo de una institución que quiere surgir y permanecer en el tiempo.

En concordancia con lo anterior, Fullan (2011) expresa que el liderazgo directivo en el establecimiento de relaciones estrechas con los padres de familia y comunidad educativa, así como de un clima colaborativo entre los docentes para trabajar juntos, es crucial para que los cambios no generen mayores resistencias y apunten a la base de las creencias.

En línea con esto, es importante, por tanto, que la comunidad educativa tenga claridad de los procesos de mejora, en concordancia con los proyectos de mejoramiento de la escuela, incorporando a diversos estamentos de esta, a efectos de lograr cambios profundos en la credibilidad de la institución escolar.

Objetivos de la intervención

Objetivo General:

Fomentar una cultura escolar inclusiva de respeto y participación en los distintos estamentos de la comunidad educativa.

Objetivos específicos:

1.- Contribuir en la mejora de la comunicación institucional entre distintos integrantes de los estamentos de la comunidad educativa.

2.- Integrar el enfoque de derechos en las prácticas pedagógicas e institucionales del establecimiento.

3.- Reflexionar en torno a las prácticas de liderazgo para la inclusión ejercido en el establecimiento educacional.

Diseño de la Intervención

A continuación, se presenta el diseño del plan de intervención, el cual contiene los objetivos elaborados, las acciones y sus descriptores, además de los meses en los cuales serán ejecutadas.

Tabla 9

Diseño de Plan de Intervención

Objetivo General: Fomentar una cultura escolar inclusiva que promueva el respeto y la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa.		
Objetivo Específico: Contribuir a mejorar la comunicación institucional entre distintos integrantes de los estamentos de la comunidad educativa.		
Acciones	**Fecha**	**Descripción**
1.1 Levantar información sobre los canales de comunicación actuales. (ver anexo 16)	Noviembre	A través de una reunión con el director del establecimiento, se indagó respecto a los medios de comunicación utilizados por los docentes, directivos y directiva del centro general de padres y apoderados, para entregar información relevante a las familias y viceversa. La información obtenida se utilizó posteriormente en la acción 2 del objetivo 1, como insumo para su ejecución.
1.2 Elaboración protocolo de comunicación entre escuela y comunidad educativa (utilización medio formal como email, frecuencia de entrevistas). (ver anexo 11)	Noviembre	En esta acción se elaboró un protocolo de comunicación entre la escuela y la comunidad en el cual se establecieron los canales formales de comunicación, como el correo electrónico institucional, la página web del establecimiento, así como el uso de entrevistas periódicas entre docentes, apoderados y directivos. Asimismo, se establecieron criterios de frecuencia, claridad y pertinencia de los mensajes, buscando asegurar que la información llegue a todos los estamentos de la comunidad. De esta manera, la forma de comunicación será más ordenada promoviendo un clima escolar basado en la transparencia y la comunicación clara, oportuna y formal. La puesta en práctica de esta acción será como marcha blanca durante el año 2025, siendo oficial desde el inicio del año lectivo 2026. Esto se realizó en una reunión online con el director y, luego, se envió la propuesta del documento para ser sancionado por el equipo directivo y socializado con el cuerpo de profesores.
1.3 Diseño de un modelo de circular informativa para la comunidad educativa. (ver anexo 12)	Octubre	Esta acción contempló la elaboración de una circular informativa escolar de modo que sea un medio formal de comunicación unidireccional entre la escuela y la comunidad educativa. Esta circular considera información relevante acerca de la comunidad escolar, como las principales actividades, noticias, normativas, acuerdos y situaciones de interés para los diferentes actores. El documento tiene un lenguaje sencillo y accesible, evitando tecnicismos difíciles de comprender. Su periodicidad fue definida por el equipo directivo como una vez al mes y la primera de ésta se difundió por correo electrónico y página web. Esta acción se realizó de manera independiente por las estudiantes de MPE dado la imposibilidad de reunirse con el equipo escolar. Una vez concluida la sesión de trabajo, se hizo envío del formato modelo a la escuela, quienes adhirieron a algunas ideas y, luego, diseñaron otra más pertinente a lo deseado por ellos.

Objetivo Específico: Integrar el enfoque de derechos en las prácticas pedagógicas e institucionales del establecimiento.		
2.1 Formación para docentes y asistentes de la educación en enfoque de derechos. (ver anexo 13)	Octubre-Noviembre	Esta acción contempló la implementación de una instancia de formación para docentes y asistentes de la educación respecto del enfoque de derechos y convivencia, que tuvo como propósito fortalecer las competencias para la aplicación de este en las prácticas pedagógicas y favorecer de este modo un adecuado vínculo docente-estudiante. Se realizó con una duración de dos horas y permitió reflexionar acerca de las propias prácticas pedagógicas y ajustarlas para garantizar un ambiente protector y participativo dentro de la escuela, propendiendo a la sensibilización de los equipos educativos y al fomento de una cultura escolar que resguarde los derechos de NNA, impactando positivamente en la convivencia y, así, en una escuela más inclusiva. (Anexo 2)
2.2 Revisión de Manual de Convivencia Escolar y Protocolos de Actuación y RIOHS respecto de sospecha de vulneración de derechos.	Octubre-noviembre	Se revisó el documento Manual de Convivencia Escolar y Protocolos de Actuación o manual de higiene y seguridad, con el objetivo de verificar existencia de un protocolo de posible vulneración de derechos desde funcionarios de la escuela hacia estudiantes, con el fin de asegurar la coherencia con la normativa vigente. La información levantada en esta revisión permitió conocer aquellos elementos que se encuentran presentes y aquellos que requieren ser incorporados. Este insumo fue relevante para la concreción de la acción 2 del objetivo 2, el cual se basó en aquellos elementos que fueron identificados como relevantes y en falta. Los hallazgos fueron visados con el director mediante correo electrónico.
2.3 Elaboración y/o actualización de protocolo de sospecha de vulneración de derechos intraescolar. (ver anexo 14)	Noviembre-diciembre	Se elaboró un protocolo por posible vulneración de derechos desde un funcionario a un estudiante, buscando orientar la prevención, el abordaje y la protección adecuada y efectiva de los estudiantes, ante prácticas pedagógicas inadecuadas. En este documento se evidencian las acciones que corresponden a una vulneración de derechos y cuáles están en el ámbito de las malas prácticas pedagógicas. A su vez, se explicita el proceder entre acciones constitutivas de delito y no constitutivas de delito, generándose un plan de acción en cada caso específico. De esta forma, se buscó responder a la necesidad de garantizar un espacio libre de violencia y agresión para los estudiantes, entregando un marco adecuado de protección y respeto, elementos básicos en una comunidad escolar. El protocolo fue realizado por las estudiantes del MPE dada la imposibilidad de coordinación de horarios con el director y su equipo. Este protocolo fue aceptado e incorporado en su reglamento interno.
Objetivo Específico: Reflexionar en torno a las prácticas de liderazgo para la inclusión ejercido en el establecimiento educacional.		
3.1 Revisión de estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. (ver anexo 15	Octubre	La revisión de los estándares indicativos tuvo como propósito evaluar el cumplimiento y pertinencia en la realidad educativa de la comunidad escolar. A través de esta, se analizó la dimensión de Gestión de Liderazgo en cada uno de sus estándares indicativos, profundizando así en el liderazgo directivo, identificando fortalezas y oportunidades de mejora. Este análisis permitió tener insumos para planear mejoras en el futuro que se proyecte la administración del establecimiento y contribuir así a su mejora en el ámbito de gestión. Esta acción se llevó a cabo en dos sesiones con el director, mediante

		preguntas guías que buscaron ayudar al proceso reflexivo, vinculándolas a los estándares ya existentes y el cumplimiento de estos (Anexo 3)

Nota: Elaboración propia

Tabla 10

Responsables y recursos

Modalidad / Acción	**Responsables de Diseñar/ implementar**	**Recursos Humanos**	**Recursos Materiales**
Online / Acción 1.1: Levantar información sobre canales de comunicación.	-Estudiantes de magister -Director	6 horas semanales (por cada estudiante de magister).	Computador- Red internet- aplicaciones digitales igual o similar a Google educación/
Online / Acción 1.2: Elaboración de protocolo de comunicación efectiva.	-Estudiantes de magister -Director y Jefa UTP	6 horas semanales (por cada estudiante de magister)	Computador- Red internet- aplicaciones digitales igual o similar a Google educación/
Online / Acción 1.3: Diseño de modelo de circular informativa.	-Estudiantes de magister Administrativa, Docente encargado y Director	6 horas semanales (por cada estudiante de magister)	Computador- Red internet- aplicaciones digitales igual o similar a Google educación, Canva
Online / Acción 2.1: Formación en enfoque de derechos.	Estudiantes de Magíster en Psicología Educacional	6 horas semanales (por cada estudiante de magister)	Computador- Red internet- aplicaciones de comunicación igual o similar a Zoom, Canva entre otros, Material bibliográfico/
Online / Acción 2.2: Revisión de Manual de Convivencia y protocolos.	Estudiantes de Magíster en Psicología Educacional	6 horas semanales (por cada estudiante de magister)	Manual de Convivencia Escolar y Protocolos de Actuación y RIOHS.
Online / Acción 2.3: Elaboración/actualización de protocolo de vulneración.	Estudiantes de Magíster en Psicología Educacional y director	6 horas semanales por profesional (estudiantes de magister) y 3 horas semanales de Tutora de grado.	Computador- Red de internet- documentos institucionales del establecimiento
Online / Acción 3.1: Revisión de estándares indicativos de desempeño.	Estudiantes de Magíster en Psicología Educacional y director	6 horas semanales por cada (estudiante de magister)	Computador-Red de internet- Documento Estándares Indicativos de Desempeño- aplicación de comunicación virtual Zoom- Google

Nota: Elaboración propia

Descripción de los resultados de intervención

A continuación, se presentan los resultados de la intervención, los cuales dan cuenta de los productos obtenidos a través de la revisión de documentos institucionales y la creación de propuestas que los complementan. Estos resultados fueron posibles gracias al trabajo conjunto con el director del establecimiento, el cual mostró compromiso de manera constante con la realización de cada una de las acciones planeadas.

Tabla 11

Resultados de intervención

Objetivo Específico	Acción	Descripción de los resultados
Contribuir a mejorar la comunicación institucional entre distintos integrantes de los estamentos de la comunidad educativa.	Levantar información sobre los canales de comunicación actuales. (ver anexo 16)	Con esta acción se conocieron de manera formal el 100% de los medios de comunicación utilizados por el establecimiento para la socialización de informaciones relevantes, como fechas del plan escolar, actividades, información institucional, entre otros, hacia las familias, lo cual sirvió como base para las acciones posteriores. A través de esta acción, se logró evidenciar que el canal de comunicación mayormente utilizado por docentes y directivos de la escuela era el Whatsapp, información que permitió dar curso a las acciones sucesivas en el plan de intervención.
	Elaboración protocolo de comunicación efectiva entre escuela y comunidad educativa (utilización medio formal como email, frecuencia de entrevistas). (ver anexo 11)	Con esta acción se estableció un sistema de comunicación formal entre el establecimiento (docentes-directivos) y la familia. Esta acción se cumplió parcialmente, dado que el protocolo se diseñó por las estudiantes del MPE, sin participación de los integrantes del equipo directivo, dado que el director envió uno realizado por él que contenía información muy similar a otras escuelas. Además, es importante mencionar que no hubo instancia de socialización con el cuerpo docente, quedando el documento a manos del equipo directivo.
	Diseño de un modelo de circular informativa para la comunidad educativa (ver anexo 12)	A través de esta acción se socializó información del establecimiento de carácter general, de modo que la comunidad educativa pueda enterarse de las actividades, logros, formaciones, proyectos, participación en competencias deportivas entre otros. Esta acción se logró, pero no de la manera planificada dada la imposibilidad de coordinar una reunión entre la delegada del colegio y las estudiantes del MPE; sin embargo, las estudiantes enviaron un modelo de circular, el cual fue adaptado a las necesidades de la

		escuela, generándose una nueva propuesta por parte del equipo encargado del establecimiento.
Integrar el enfoque de derechos en las prácticas pedagógicas e institucionales del establecimiento.	Formación para docentes y asistentes de la educación en enfoque de derechos (Anexo 14b)	Esta acción reforzó el enfoque de derechos, a través del análisis de la práctica pedagógica diaria en el aula con los estudiantes y/o familias de la comunidad educativa. La instancia buscó ahondar en aquellas prácticas que son esperables en una relación bien tratante y por, sobre todo, ser conscientes de aquellas prácticas que son inapropiadas en el trato, ya sea dentro de la comunidad educativa, como también fuera de esta. La evaluación de esta arrojó que la totalidad de los asistentes al taller percibieran la temática como útil o muy útil para su práctica docente, evidenciando interés en profundizar en nuevas instancias de formación y temas relativos al tratado en la sesión.
	Revisión de Manual de Convivencia Escolar y Protocolos de Actuación y RIOHS respecto de sospecha de vulneración de derechos.	La revisión del Manual de convivencia escolar y del RIOHS permitió constatar la existencia de los protocolos requeridos según la normativa vigente, no obstante, se evidenció la falta de un protocolo que considerara formas de proceder ante una sospecha de vulneración de derechos por parte de algún funcionario a un estudiante. Esta revisión tiene como consecuencia el diseño e incorporación de un protocolo de sospecha por posible vulneración de derechos de un funcionario a un estudiante.
	Elaboración y/o actualización de protocolo de sospecha de vulneración de derechos intraescolar (Anexo 14).	En el diseño de este protocolo se realiza una distinción entre lo que se entiende por buena o mala práctica educativa, o bien, una situación de vulneración de derechos. En este, se considera el proceder ante las acciones constitutivas de delito y aquellas que no los son, evidenciándose en cada una de ellas los pasos a seguir ante una mala práctica educativa o una vulneración de derechos.
Reflexionar en torno a las prácticas de liderazgo ejercido en el establecimiento educacional.	3.1 Revisión de estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. (ver anexo 15)	En conjunto con el director, se revisaron los Estándares Indicativos de Desempeño en la dimensión de Liderazgo, instancia en la cual él pudo posicionarse en algún nivel de logro según su percepción estimada de los indicadores. Esto permitió evidenciar oportunidades de mejora en la gestión educativa, así como las fortalezas para alcanzar una mejora sostenida en el tiempo.

Nota: Elaboración propia

Evaluación de la intervención

Para la evaluación del proceso de intervención se tomó como referencia el objetivo general junto con los objetivos específicos que se derivan de este. Dichos objetivos fueron analizados en relación con las acciones implementadas y los niveles de logro alcanzados durante el desarrollo del proceso. Asimismo, en los anexos se encuentran los documentos que respaldan los medios de verificación empleados, conforme a lo establecido en la planificación.

Tabla 12

Reporte del logro del objetivo general y específicos

Acciones	**Indicador**	**Nivel de Logro** **-Logrado** **-Medianamente logrado** **-No logrado**
1. Objetivo específico: Contribuir a la comunicación institucional entre distintos integrantes de los estamentos de la comunidad educativa.		
Levantar información sobre los canales de comunicación actuales. (ver anexo 16)	1 documento contenedor con listado de canales de comunicación formal e informal del establecimiento.	Logrado
Elaboración protocolo de comunicación efectiva entre escuela y comunidad educativa (utilización medio formal como email, frecuencia de entrevistas) (ver anexo 11)	Protocolo de comunicación entre el establecimiento y sus diferentes estamentos y las familias y comunidad escolar.	Medianamente Logrado
Diseño de una circular informativa para la comunidad educativa (ver anexo 12)	1 diseño y publicación mensual (2 meses) en página web institucional de una circular que contenga las actividades más relevantes e informaciones para la comunidad educativa, especialmente dirigidas a las familias.	Logrado
2. Objetivo específico: Integrar el enfoque de derechos en las prácticas pedagógicas e institucionales del establecimiento.		
Formación para docentes y asistentes de la educación en enfoque de derechos (ver anexo 13 -14b)	1 sesión de formación online para docentes en la temática de buen trato y derechos de infancia.	Logrado
Revisión de Manual de Convivencia Escolar y Protocolos de Actuación y RIOHS respecto de sospecha de vulneración de derechos (ver anexo 17)	1 documento con ítems faltantes en protocolos de actuación en el reglamento de convivencia escolar.	Logrado
Elaboración y/o actualización de protocolo de sospecha de vulneración de derechos intraescolar (ver anexo 14)	Protocolo de sospecha de vulneración de derechos elaborado e incorporado en el reglamento interno del establecimiento.	Logrado
3. Objetivo específico: Reflexionar en torno a las prácticas de liderazgo ejercido en el establecimiento educacional.		

Revisión de estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. (ver anexo 15)	Tres sesiones de revisión en conjunto con el director del establecimiento, donde se reflexionó en torno a cada uno de los indicadores de desempeño de los estándares indicativos.	Logrado

Nota: Elaboración propia

8. Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención

Los resguardos éticos considerados en el diagnóstico se aplicaron según los definidos por Beauchamp y Childress (2019), siendo uno de ellos la autonomía que se entiende como la capacidad de actuar libremente de acuerdo con un plan auto escogido.

El principio de beneficencia refiere a realizar acciones enfocadas en provocar un bien en el otro (Beauchamp y Childress, 2019) por lo tanto siempre debe ir unida al principio de autonomía. Por su parte, el principio de no maleficencia hace alusión a la obligación de no causar daño, ya sea físico o emocional, intencionadamente (Aparisi, 2010).

Finalmente, la justicia alude a una distribución equitativa de los beneficios y riesgos entre todas las personas que participan en la investigación (Macklin, 2004).

Todos los principios anteriores fueron resguardados a través de consentimientos informados y firmados por cada uno de los participantes y en el caso de niños y niñas, también por sus apoderadas. Al respecto y en relación con la autonomía, a los estudiantes se les explicó el propósito del diagnóstico y el uso que se haría de la información recogida, para que pudieran decidir de manera informada y voluntaria si participar o no de esta. A los apoderados de los estudiantes se les hizo llegar un consentimiento informado que explicaba los propósitos y procedimientos del diagnóstico, el cual debían firmar para acceder a que sus pupilos participaran de esta. Por último, los datos respondidos por cada estudiante en particular no fueron individualizados en los resultados, ni divulgados en ningún otro medio.

En el caso de la implementación se respetó el principio de no maleficiencia, dado que, a pesar de la tardanza en la respuesta del equipo directivo, siempre la relación con el director del establecimiento fue bajo la premisa del buen trato, respetando tiempos asignados y consensuando alternativas para la efectiva implementación. En el mismo sentido los documentos que se elaboraron y la acción de formación, estaban orientados a contribuir a las mejoras del establecimiento, en tanto su comunidad pueda vincularse con más herramientas ante los diferentes desafíos que la convivencia de todos los estamentos supone.

9. Limitaciones y fortalezas de la implementación

Fortalezas del diagnóstico y de la intervención

Uno de los aspectos positivos de la intervención se relaciona directamente con la disponibilidad de los directivos, para acceder a las necesidades del establecimiento, así como para realizar el diagnóstico, colaborando activamente a través de la organización y preparativos para una adecuada ejecución de las actividades en las fechas esperadas.

Esta disposición en particular del director se evidenció en las facilidades entregadas para trabajar las propuestas y socializarlas con el equipo, así como también en su apertura a la comunicación y respuesta positiva a nuestras solicitudes, aspectos que se constituyen en fortalezas de la intervención.

Limitaciones del diagnóstico y de la implementación

En el proceso diagnóstico se evidencia una limitación en la fase de recogida de datos tanto con el estamento de apoderadas como con el de estudiantes, ya que este pudo haberse desarrollado de mejor manera, si por una parte el manejo de grupo hubiese sido más efectivo, especialmente en los turnos de participación durante las entrevistas y focus group, y, por otro lado, si quienes participaron hubiesen tenido previamente espacios de expresión al interior del establecimiento, ya que como bien se señaló, la conversación fue un espacio de descompresión emocional y experiencial de situaciones vividas en el colegio.

Otra limitación de este estudio fue no haber incorporado dentro de alguna instancia de recogida de datos, a administrativos y/o integrantes del estamento de servicios del establecimiento.

Finalmente, en lo que respecta a aspectos técnicos, las instancias de grupos focales pudieron haber sido grabadas en mejor calidad; sin embargo, al no existir experiencia previa con grabaciones de este tipo, no se eligieron los mejores medios para una grabación de calidad, lo cual queda como un aprendizaje para futuras intervenciones.

Con respecto a las limitaciones durante la intervención, estas se evidenciaron principalmente en la dificultad de acceder al establecimiento, producto de la distancia geográfica entre las estudiantes del MPE y la escuela, además de la dificultad en la coordinación de tiempos efectivos con el equipo de trabajo (solicitado en coordinación con la dirección), centralizándose la mayoría de las acciones en el director.

Conclusiones y Proyecciones Para establecer mejoras que sean sostenidas en el tiempo es primordial establecer una cultura de la mejora, informando adecuadamente a los diversos estamentos de la comunidad educativa e incorporarlos en la toma de decisiones, de modo que esta se sienta parte y comparta la misma visión de los líderes de la institución (MINEDUC, 2015).

Una cultura de colaboración y de responsabilidad colectiva y afectiva, permitirá que los docentes y el estamento de apoderados, se sientan parte y responsables de los cambios que se quieren realizar en la escuela, promoviendo la motivación del profesorado y valorando el cambio como parte del continuo de una institución que quiere surgir y permanecer en el tiempo.

En concordancia con lo anterior, Fullan (2011) expresa que el liderazgo directivo en el establecimiento de relaciones estrechas con los padres de familia y comunidad educativa, así como

de un clima colaborativo entre los docentes para trabajar juntos, es crucial para que los cambios no generen mayores resistencias y apunten a la base de las creencias.

La comunidad educativa debe tener claridad de los procesos de mejora, en concordancia con los proyectos de la escuela contemplando diversos estamentos, de modo de lograr cambios profundos en la credibilidad de la institución escolar. Es por esto, que la comunicación dentro de la escuela debe contar con canales formales y establecidos, de conocimiento y al acceso de todos los integrantes de la comunidad educativa (MINEDUC, 2024)

El trabajo que se establezca por parte de la comunidad educativa en el ámbito de la inclusión es primordial que sea promovida por el equipo directivo y de docentes, quienes, a través de la concreción de los valores inclusivos y el posterior desarrollo de una cultura inclusiva, podrán motivar e incentivar a los estudiantes y sus familias a sumarse a estos valores y a transformarlos en prácticas respetuosas y colaboradoras al interior de su espacio educativo (Booth y Ainscow, 2015).

En esta línea, Silva-Laguardia y Alba-Pastor (2025) encontraron que los principales facilitadores para la inclusión se vinculan con actitudes positivas en el trabajo con los estudiantes, puesto que es en estas interacciones donde se expresa el reconocimiento de la diversidad. Los autores resaltan la importancia de que los docentes cuenten con conocimientos para implementar nuevas didácticas que fortalezcan la capacidad de responder a la diversidad en el aula. Del mismo modo, subrayan el valor del trabajo colaborativo de los diferentes estamentos en el proceso de inclusión, lo cual tributa en la construcción conjunta de vínculos de confianza y corresponsabilidad que reflejan la ética del cuidado como principio rector de la vida escolar.

Por lo tanto, el enfoque de derechos debe ser una práctica habitual en las comunidades educativas, considerando a los estudiantes como sujetos activos de su proceso de formación, lo cual fortalece su responsabilidad y protagonismo (Duk et. al, 2021) procesos posibles en la medida que existan liderazgos flexibles y dialogantes (MINEDUC, 2024).

Por otra parte, la convivencia escolar es un proceso complejo que se da al interior de la comunidad educativa, puesto que en él confluyen y se desarrollan vínculos entre diferentes personas. Al ser un proceso social que se desarrolla de manera permanente al interior del establecimiento educacional, se refleja en las interacciones que entre los diferentes estamentos se establecen (MINEDUC, 2024).

Para poder implementar cambios al interior de la cultura institucional, que tributen a las mejoras en convivencia escolar, y, por ende, avanzar en la implementación de un proceso inclusivo, es importante considerar los factores que componen esta cultura, de modo que las modificaciones que el establecimiento educacional proponga, liderado por su equipo directivo y acompañado por docentes, se logren de manera profunda y perduren a través del tiempo, independiente de las personas que habitan esta comunidad educativa.

El análisis realizado sobre la construcción de la cultura inclusiva de una comunidad educativa en la ciudad de Viña del Mar, Chile, permite concluir que el éxito de la inclusión tiene como base la convivencia escolar, convirtiéndose esta en un pilar fundamental en la construcción de confianzas y vínculos entre los diferentes estamentos de la escuela.

Como punto relevante en el proceso de inclusión, es necesario sostener prácticas que promuevan equidad y el reconocimiento de la diversidad, permitiendo a su vez que las familias puedan tener espacios de participación activa y democrática. Este compromiso no puede reducirse

al ámbito normativo, ya que la ausencia de una comunicación clara y constante debilita la confianza y resta valor a cualquier deseo de mejora.

Avanzar hacia una cultura inclusiva requiere situar a los estudiantes como protagonistas, fomentando prácticas educativas basadas en el enfoque de derechos y en la construcción de una escuela que dialogue, colabore y valore la diversidad como parte de su identidad. La presencia de las familias en este proceso y, en los diferentes espacios y momentos de la vida escolar, se vuelve un pilar fundamental en la construcción de una escuela inclusiva, más justa y para todos.

Como limitación de este estudio, se reconoce que los resultados están circunscritos a una escuela de Viña del Mar, impidiendo la generalización de resultados; sin embargo, se plantea como proyección una posibilidad de apertura a nuevos estudios centrados en la convivencia escolar y la inclusión educativa.

10. Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación. (2025). Dimensiones de evaluación del SIMCE. https://www.simce.cl/1772/dimension

Albalá Genol, M. A., Etchezahar, E., & Maldonado Rico, A. (2021). Creencias sobre la inclusión y la justicia social en la educación: factores implicados. *Revista Prisma Social*, (33), 162-182. https://revistaprismasocial.es/article/view/4258

Aparisi, J. S. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas*, 22 (marzo), 121–157.

Arias, P., Figueroa, I., & Pérez, J. (2024, agosto). Apuntes 59: Análisis de la base de datos de la matrícula del Programa de Integración Escolar (PIE), 2023. Ministerio de Educación de Chile, Centro de Estudios MINEDUC. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21104

Banco Mundial. (2021, 3 de diciembre). Rompiendo barreras: Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe [Infografía]. https://www.bancomundial.org/es/news/infographic/2021/12/03/rompiendo-barreras-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad-en-america-latina-y-el-caribe

Beauchamp, T., Childress, J., (2019). *Principles of Biomedical Ethics* (8va ed.). Editorial Oxford, University Press. USA. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018). *Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile*. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN__datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018) Datos de la modalidad de educación especial en Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN__datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Índice para la inclusión: Guía para la educación inclusiva* (3.ª ed.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://oei.int/wp-content/uploads/2015/03/index-for-inclusion-3-espanol.pdf

Braslavsky, B. (1995). La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistórico-cultural. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 76(182/183). https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.76i182/183.1120

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos por naturaleza y diseño*. Editorial Morata.

Bruner, J. S. (1990). *Desarrollo cognitivo y educación*: (ed.). Ediciones Morata, S. L. https://elibro-net.udd.idm.oclc.org/es/lc/bibliotecaudd/titulos/119515

Castillo, P. (2020). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*. Pág. 359-375. http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/

Castillo-Acobo, R. Y., Quispe Berríos, H., Arias-Gonzáles, J. L., & Amaro Guzmán, C. J. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(Especial 2), 587–596. https://doi-org.udd.idm.oclc.org/10.5281/zenodo.7315432

Coloma Manrique, C. R., & Tafur Puente, R. M. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217–244. https://doi.org/10.18800/educacion.199902.003

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: La transformación de la educación como base para el*

desarrollo sostenible. CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como repositorio CEPAL+5CEPAL+5CEPAL+5

Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley N° 20.845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional. Argentina.gob.ar.https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542

Congreso Nacional de Paraguay. (2013). *Ley N° 5136: De Educación Inclusiva*. Base Legal Paraguay. https://baselegal.com.py/docs/494de554-4084-11eb-a564-525400c761ca

Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., & López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67–95. https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067

Espinoza-Pastén, L., Lagos, N., Hernández, K., & Ledezma, D. (2021). Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria. *Revista CS*, 34, 17–42. https://doi-org.udd.idm.oclc.org/10.18046/recs.i34.4211

Esteban-Guitart, M. (2009). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, N II. pág. 7-23.

Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: Presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, (3), 31–35.

García-Martínez, J., Chen, E., Ruíz-Chávez, W., León-Carvajal, A. (2023). Cultura de educación inclusiva: Análisis desde la gestión de centros Costarricenses. https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v17n2/0718-7378-rlei-17-02-55.pdf

Gifre, M. & Esteban-Guitart. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contexto Educativos*, 15, pág. 79-92. https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656/619

González Urbina, A., Gómez-Arízaga, M. P., & Conejeros-Solar, L. (2017). Caracterización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: Un estudio de casos exploratorio. *Revista de Psicología, 35 (2), 581-616.* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. https://doi.org/10.18800/psico.201702.008

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* (P. Manzano, trad.). Ediciones Morata.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.

Herrera-Seda, C., & García-González, C. (2022). ¿Y si soñamos una pedagogía para la diversidad? Programa de perfeccionamiento para formadores de profesores en educación inclusiva. En V. Hojman Ancelovici, V. Villarroel Henríquez, J. Varela Torres, & D. Bruna Jofré (Eds.), *Aprendizaje, bienestar y colaboración desde la psicología educacional: Propuestas teóricas y experiencias* (pp. 493–513). Universidad del Desarrollo.

Jashes Morgues, J. E., González Castellano, N., & Colmenero Ruiz, M. J. (2023). Adaptación y validación de un cuestionario basado en el *Index for Inclusion*: El profesorado y la inclusión en Santiago de Chile. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 697–708. https://doi.org/10.5209/rced.86158

Ley N.º 20.370, Ley General de Educación (Chile, 2009). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*.

Macklin, R. (2004). De La Justicia Hacia Los Países Menos Desarrollados. *Acta Bioethica*, 10(1), 27–35.

Marulanda, E., & Collazos Aldana, J. (2024). Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales en las que laboran docentes colombianos. Un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad. *Psicología Desde El Caribe*, 41(3), 1–45. https://doi-org.udd.idm.oclc.org/10.14482/psdc.41.3.369.015

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).https://epja.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/43/2025/06/MBDLE_2015.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Integración Escolar (PIE). Ley de Inclusión Escolar 20.845: Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la inclusión*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Guía de orientaciones para liderar procesos participativos en el contexto escolar*. División de Educación General. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2018/07/Guia_Orientaciones_finales.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Evaluacion/Estandares-y-otros-indicadores/Estandares-Indicativos-de-Desempeno/#recursos_estandares_otros_0

Ministerio de Educación. (2024). *Convivencia escolar y aulas del bienestar*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar-y-aulas-del-bien-estar/

Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9-30. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0718516220210002003590003 2&lng=en

Narváez, R. (2024). Reflexiones acerca de la inclusión, la inclusión educativa y la educación inclusiva. *Diálogos pedagógicos*, vol, 22. Nº, 44., pág 61-71. https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5687

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Autor. https://www.oecd.org/education/school/43051970.pdf

Proyecto Educativo Institucional. (2018). Documento institucional no publicado.

Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C., & Castaño Calle, R. (2023). Un estudio comparativo del compromiso de familias y profesorado con la inclusión educativa. *Spanish Journal of Disability Studies / Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 139–162. https://doi-org.udd.idm.oclc.org/10.5569/2340-5104.11.01.07

Rogoff, B. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo. En P.Lacasa. *Revista Aprendizaje*, 45. Pág. 7-23.

Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educ@ción en contexto*, n0 3. pág.49-86. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296631.pdf

Silva Laguardia, M. M., & Pastor, C. A. (2025). Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la Educación Inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 28(1), 139–153. https://doi-org.udd.idm.oclc.org/10.6018/reifop.633471

Soto Calderón, R. (2003). *La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad*. Actualidades Investigativas en Educación, 3(1), 1–16. https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf

UNESCO. (2005). *Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso de todos a la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

UNESCO. (2020). Informe GEM 2020: Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Urbina-Hurtado, C., Simón-Rueda, C., y Echeita-Sarrionandía, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: Análisis a partir de un marco inclusivo. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 112-135

Von Fürstenberg Letelier, M. T. (2019). La inclusión educativa: una mirada hacia el futuro. En A. Puente Ferreras (Ed.), *Neuroaprendizaje e inclusión educativa* (pp. 291–312). Santiago de Chile: RIL Editores. https://elibro-net.udd.idm.oclc.org/es/ereader/bibliotecaudd/130150?page=291

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (F. González Rey, Trad.). Editorial Paidós. (Obra original publicada en 1934)

11. Anexos

Anexo 1, diagnóstico: Cuestionario Anexo 1 Diagnóstico Cuestionario.docx
Anexo 2ª, diagnóstico: Preguntas Focus group apoderados estudiantes Anexo 2a Diagnóstico Preguntas focus apoderados estudiantes.docx
Anexo 2b, diagnóstico: Pauta preguntas por categorías Anexo 2b Diagnóstico Pauta preguntas por categorías.docx
Anexo 3a-b, diagnóstico: Pauta preguntas entrevista directivos Anexo 3a-b Diagnóstico Pauta preguntas entrevista directivos.docx
Anexo 4, diagnóstico: Acta primera reunión con centro educativo. Acta primer encuentro con centro de intervención 8-04-25.pdf
Anexo 5, diagnóstico: Mail de primer contacto. Acta primer encuentro con centro de intervención 8-04-25.pdf
Anexo 6, diagnóstico: Transcripción focus group apoderadas escuela. Focus apoderadas.docx
Anexo 7, diagnóstico: Transcripción focus group estudiantes escuela. Focus estudiantes.docx
Anexo 8, diagnóstico: Resultados cuestionario de inclusión educativa. CUESTIONARIO SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA (Jashes...) (respuestas).xlsx
Anexo 9, diagnóstico: Transcripción entrevista semi estructurada a directivos. Entrevista directivos.docx
Anexo 10, diagnóstico: Consentimientos y asentimientos. Documentos Escaneados.rar
Anexo 11, intervención: Protocolo de comunicación Anexo 11 Protocolo comunicación.docx
Anexo 12, intervención: Circular Anexo 12 Circular.jpg
Anexo 13, intervención: Evaluación Taller de Protección de derechos a equipo pedagógico y directivo Anexo 13 RESULTADOS TALLER Evaluación.docx
Anexo 14, intervención: Protocolo de actuación ante sospecha de vulneración de derechos Anexo 14 Protocolo de actuación ante Sospecha de Vulneración de Derechos.docx
Anexo 14b, intervención: Presentación taller de Protección de derechos dirigido a equipo pedagógico y directivo Anexo 14b ppt taller.pdf
Anexo 15, intervención: Autoevaluación EID director escuela Anexo 15 Autoevaluación EID Director escuela.docx
Anexo 16, intervención: Lista de cotejo medios de comunicación Anexo 16 Lista de cotejo medios de comunicación.docx
Anexo 17, intervención: Asistencia reuniones Anexo 17 Asistencia sesiones Intervención (respuestas).xlsx