Educación Inclusiva / Epistemología / Investigación / Lenguajes / Multiversales
Filosofía / Pedagogía / Didáctica / Libros / Seminarios

POLYPHONIA
Publicación del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Revista de Educación Inclusiva - Chile Revista de Educación Inclusiva - Chile Revista de Educación Inclusiva - Chile

[Cierre de edición el 23 de febrero, 2018]
Sección: Artículos de Investigación. Polyphonías Topológicas
http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index
polyphonia@celei.cl

Vol. 2, (1), Enero-Julio 2018, págs. 53-73
ISSN: 0719-7438

Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 07 de octubre, 2017
Fecha primera revisión: 26 de octubre, 2017
Fecha segunda revisión: 09 de noviembre, 2017
Fecha de aceptación: 30 de diciembre, 2017

Percepción de estudiantes de Enseñanza Media en torno a la creación de una comunidad educativa inclusiva[1]

Eduardo Esteban Soto Riquelme
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile
E-mail: E.Soto@inmacsfdo.cl
Orcid.org/0000-0002-2956-4227

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo dar a conocer la percepción de estudiantes de Enseñanza Media de un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de San Fernando, Chile, respecto a la creación de una cultura escolar inclusiva. Para este efecto, se realiza una investigación de tipo cualitativo-descriptivo en el que adquiere un rol fundamental el relato de los estudiantes en torno a sus experiencias en el centro educativo, relacionadas con la creación de una comunidad educativa inclusiva. El estudio considera como unidad de análisis el discurso de los estudiantes, que fue obtenido mediante grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas. Los resultados de la investigación evidencian la existencia de una

[1] La información expuesta en este artículo pertenece a la actividad de titulación *"La cultura escolar inclusiva desde la perspectiva del estudiante: Percepción de estudiantes de enseñanza media en torno a la creación de una comunidad educativa inclusiva"*, presentada en la Universidad Católica del Maule en agosto de 2017 para obtener el grado de Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía. La línea de investigación desarrollada en este trabajo es Educación inclusiva.

comunidad educativa que comparte principios inclusivos, aunque queda el desafío de la mejora continua en función de la sostenibilidad del proyecto educativo.

Palabras clave: *inclusión, cultura inclusiva, comunidad inclusiva*

Perception of middle education students about the creation of an inclusive educational community

Abstract
The present investigation aims to raise awareness of the perception of high school students of a private subsidized establishment in the city of San Fernando, Chile, regarding the creation of an inclusive school culture. For this purpose, a qualitative-descriptive research is carried out in which the story of the students about their experiences in the educational center, related to the creation of an inclusive educational community, acquires a fundamental role. The study considers as a unit of analysis the discourse of the students, which was obtained through discussion groups and semi-structured interviews. The results of the research show the existence of an educational community that shares inclusive principles, although the challenge of continuous improvement depends on the sustainability of the educational project.

Keywords: *inclusion, inclusive culture, inclusive community*

1.-Introducción

Históricamente, la sociedad ha desarrollado prácticas de exclusión en las cuales las minorías han visto mermados o derechamente anulados sus derechos básicos. De esta manera, por ejemplo, podemos dar cuenta de las prácticas desarrolladas en la antigua Grecia frente a la discapacidad en donde, según registros históricos, el infanticidio era una práctica habitual frente a los recién nacidos o niños que presentaban algún tipo de discapacidad (Hernández, 2001). En la Roma clásica, inspirados por la ley de las doce tablas, se conceden a los padres los derechos sobre los hijos, incluyendo el de darle muerte o bien el de abandonarlo a sus suerte, ya sea para que sirva como esclavo o para que se desarrolle como mendigo profesional.

Durante la Edad Media el panorama es aún peor, ya que según el propio Hernández (2001) las personas con discapacidad fueron en muchos casos perseguidos en Europa, producto de frías maquinaciones respaldadas por un extremo fanatismo religioso, que los hacía ver como "cosa del diablo", culpables de actos de hechicería y brujería. Recién durante el Renacimiento se atisba una reivindicación de carácter social y cultural frente a la discapacidad, impulsándose, por ejemplo en Francia, la cobertura médica de carácter ortopédico para los personas con discapacidad física.

Conforme avanzan los años y la historia, la discapacidad fue paulatinamente "aceptándose" socialmente como una condición humana, en donde los "no normales" debían recibir atención, segregados del resto de la sociedad, creándose internados en las periferias de las grandes ciudades.

La modernidad modifica estructuras culturales, históricas y políticas, nuevos actores sociales intervienen en el desarrollo de un pensamiento reformista y racional. El Iluminismo y la posterior corriente revolucionaria francesa se funden en una concepción más igualitaria de la sociedad y en el desarrollo de una educación laica. Esbozos de esta igualdad se pueden apreciar, por ejemplo, en el plano educacional hacia el siglo XIX, en donde la cobertura en educación paulatinamente fue creciendo, abarcando progresivamente las clases sociales más vulnerables socialmente. En torno a la discapacidad, se destacan los aportes de los doctores Marc Gaspard Icard, Jérome Behumme, Louis Braille y Eduard Seguin, quienes son pioneros en la educación de personas con discapacidad y sientan las bases de lo que será la educación especial y la psicopedagogía (Caiceo, 1988).

Ya en el siglo XX, esencialmente en la segunda mitad se comienza una etapa de sensibilización y visibilización frente a la discapacidad, asumiéndola como parte de la condición humana y llevando de esta manera a la sociedad a hablar, por primera vez en la historia, de integración y posteriormente de inclusión. Es aquí cuando comienzan a generarse políticas públicas en torno a la educación orientada a la diversidad.

Un hecho crucial que marca la génesis de lo que años más tarde conoceremos como educación inclusiva, es la elaboración del informe Warnock (1978), que indica a modo general que la educación es un bien al que todos, sin ningún tipo de distinción deben tener acceso, que sus fines son iguales para todos y que las necesidades educativas las poseen todos los niños de los centros educativos, no solo aquellos que tienen necesidades educativas especiales.

El concepto de inclusión educativa cobra forma en la década del 80 con la visibilización de grupos de personas, investigadores, académicos, que mostraron su preocupación por los problemas en la educación, principalmente de personas o niños con habilidades diferentes. Se impulsó entonces una nueva concepción del concepto de educación, centrada en las personas, es decir, cuyo eje fundamental es la diversidad presentada en los centros educativos, pensando principalmente en aquellas personas que son vulnerables a la marginalidad o la exclusión social.

En la década del 90, dos hechos permiten que el movimiento de la inclusión cobre mayor fuerza, especialmente en lo que refiere a políticas concretas en torno a la educación que regirán en los años venideros a nivel mundial. Primero, se realiza en Tailandia la *Conferencia Mundial sobre Educación para todos* (ONU 1990), en donde se establece, que la educación es un derecho de toda persona, de cualquier edad, en el mundo entero; es además la herramienta más potente a la hora de proporcionar oportunidades de superación, de equidad y de justicia social, sin dejar de lado que también asegura el progreso económico y cultural. Asimismo, se sostiene la idea que frente a las deficiencias que presenta la educación a nivel global, es menester subsanar las fallas en los sistemas educativos, principalmente en lo que respecta a acceso, calidad y pertinencia.

Segundo, en Salamanca España, se realizó la *Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994), en donde se establecen definitivamente los lineamientos que debe tener la educación inclusiva. La declaración establece que los sistemas educativos y los programas se deben enfocar en recoger las diversas realidades de los estudiantes, a fin de construir sistemas pedagógicos que estén centrados en los niños y que logren satisfacer las necesidades educativas de cada uno de ellos. Se señala además, en la misma declaración, que las

escuelas que adopten esta orientación contribuirán a la creación de comunidades de acogida en las que todos se sientan integrados, en las que no existan actitudes discriminatorias y se constituyan finalmente como comunidades educativas eficientes en donde los niveles de logro alcanzados por todos los niños sean altos y, por consiguiente, la relación coste/eficacia del sistema educativo sea coherente.

Estos hitos señalados anteriormente propician un cambio de paradigma en la educación; surge de esta manera el concepto de educación inclusiva, que propone una nueva mirada en la que el foco del proceso educativo está puesto en la educación de todos y todas, haciendo especial hincapié en aquellos que están expuestos a la marginalidad o a la vulnerabilidad social. De esta manera la educación cobra el sentido social que le es inherente como derecho humano, desafiando y rechazando cualquier tipo de exclusión, sea por políticas, prácticas o culturas que rijan en los sistemas educativos internacionales (Parrilla y Susinos, 2004).

Por otra parte, Chile no queda exento a este cambio de paradigma educativo que se promueve en el circuito internacional, tanto por sistemas educativos que históricamente le sirvieron de modelo, como de organizaciones como ONU o UNESCO. Sin claridad en un principio, dentro de las políticas educativas aplicadas en Chile desde la década del 90, los conceptos de equidad, calidad e integración en educación son abordados, aunque con muy pocos resultados favorables en el corto y mediano plazo (Brunner, 1995; Redondo, Descouvières y Rojas 2004). Pese a esto, los esfuerzos por lograr que la educación chilena avance si se realizan, por lo que se puede dar cuenta del aumento de la escolaridad obligatoria, de la elaboración de políticas gubernamentales que propendan a la cobertura, calidad y equidad en la educación, la integración escolar de personas con habilidades distintas y otros proyectos que nos dan luces de los esfuerzos realizados en pos de una mejora sustancial en la educación chilena (Cox, 2003; López, Julio, Morales, Rojas y Pérez 2014).

En relación al último punto, en Chile se promulgó la ley de inclusión (29-05-2015). Este hecho en particular busca garantizar que la educación no solo sea gratuita, sino también que considere factores como calidad, libertad de elección por parte de las familias en relación a los proyectos educativos de cada colegio, sin mediar factores de selección arbitraria, como situación socioeconómica, raza, etnia, religión, ni ningún otro criterio que resulte excluyente. Si bien la ley está en fase de implementación gradual en relación al copago, los procesos de selección en los establecimientos ya sean públicos o particulares subvencionados, que ingresarán al sistema público a más tardar en 2019, ya están siendo erradicados, lo que garantiza la igualdad de oportunidades para las familias al momento de postular a una determinada escuela o liceo.

Ahora bien, debemos tener la lucidez suficiente para darnos cuenta que estamos muy lejos de otras realidades en donde la educación inclusiva ha demostrado estar en una etapa de consolidación, como es el caso de Reino Unido, Australia, Suiza, Canadá, en donde el éxito escolar y bajos índices de deserción, entre otros indicadores, dan cuenta de una bien lograda política de inclusión, reflejando una coherencia entre las culturas, políticas y prácticas inclusivas en las escuelas (Chiner, 2011; Bunch, 2016).

Como una forma de evaluar, controlar y retroalimentar las políticas, la cultura y las prácticas inclusivas en los centros escolares se crea el Índice de inclusión, herramienta que sirve

de guía para las escuelas en sus procesos educativos y planes de innovación que buscan asegurar una educación inclusiva para todos y todas (Booth, Ainscow, 2015). Este índice ha sido trabajado en varios países, principalmente Europa y Norteamérica con resultados diversos, aunque en su mayoría favorables.

Considerando las actuales políticas públicas respecto a educación y teniendo como referentes obligados las experiencias de países cuyos sistemas educativos inclusivos son exitosos, es que surge la necesidad de realizar una retroalimentación que tome como referente la "piedra angular" de la inclusión educativa, que es la creación de una cultura inclusiva compartida por todos y todas (Booth y Ainscow 2002).

Para efectos de esta investigación, se entenderá por cultura inclusiva:

> […] la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo (Booth y Ainscow 2002, p. 16).

Esta dimensión del Índice se divide en dos secciones, de las cuales nos centraremos en la sección A1, que refiere a la construcción de una comunidad inclusiva. Según Ainscow, Booth y Dyson (2006) se entiende el concepto de comunidad inclusiva a aquella que lucha contra cualquier forma de exclusión, poniendo a todos y todas las estudiantes en el rol protagónico mediante la participación en el centro educativo. Por otra parte, se debe propender no solo a la inclusión educativa como un movimiento que permite estar a la vanguardia educativa, sino que hacer de esta un proceso sostenible en el tiempo (Echeita y Navarro, 2014; UNESCO, 2015; Ainscow, 2017).

Desde estas miradas teóricas, es necesario realizar prácticas de retroalimentación en todos los niveles que involucra el proceso educativo, ya sea desde la formación de profesionales (Izuzquiza, Echeita y Simón, 2015), desde el profesorado activo (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013), desde los padres (Benítez, 2014; Ruiz – Bernando, 2016) o desde el conjunto (Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca, 2017). Es por esto, y principalmente pensando en la poca retroalimentación existente en nuestro país relacionada a la percepción de los estudiantes de enseñanza media en torno a la cultura inclusiva, que se fundamenta esta investigación, la cual se centrará en la creación de una comunidad inclusiva y que persigue responder a la interrogante: ¿se evidencian en el centro educativo elementos de una comunidad escolar inclusiva?

Para responder a esta pregunta se planteó como objetivo general de la investigación:

- Describir según el relato de los estudiantes de Enseñanza Media de un colegio particular subvencionado de San Fernando, cómo se visibilizan elementos de una comunidad escolar inclusiva.

Para desarrollar a cabalidad este objetivo general, se proponen como objetivos específicos:

1. Conocer, según el relato de los estudiantes, los elementos que constituyen un ambiente acogedor en el centro escolar y su percepción respecto a ellos
2. Conocer, según lo expuesto por los estudiantes, las formas en que la institución genera un ambiente seguro para todos y todas
3. Describir, según lo relatado por los estudiantes, las formas en que se visibiliza un ambiente de colaboración entre todos los actores del centro educativo.

La investigación persigue describir la percepción de los estudiantes de enseñanza media respecto a la creación de una comunidad educativa inclusiva, con lo que se busca tener una aproximación valorativa a la experiencia del estudiante como destinatario de las políticas y prácticas educativas inclusivas.

Conocer la percepción de los estudiantes respecto a la creación de culturas inclusivas dentro de los centros educativos permitirá en un futuro replantear o reformular las políticas y prácticas dentro de los mismos, como también retroalimentará y reforzará los elementos que a juicio de los estudiantes (destinatarios) se constituyen como pilares fundamentales de la educación inclusiva en la escuela.

Cabe destacar también que mediante esta investigación se desarrolla una arista poco explorada respecto a la investigación en inclusión educativa, como es la mirada de los estudiantes en relación a esta y que, por lo mismo, se puede constituir como un aporte a la investigación en educación.

2.-Metodología

Esta investigación se circunscribe al paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, que es aquel que se nutre de la interacción de los individuos en un contexto determinado y que reconoce que la realidad social no tiene un carácter objetivo sino que este es variable según la experiencia de los individuos. Entendiendo que la escuela es uno de los principales agentes socializadores y, por lo mismo, está colmada de interacciones entre todos los actores que constituyen una comunidad educativa, es que se presenta la investigación cualitativa en educación como una alternativa consistente para alcanzar la comprensión de los fenómenos sociales que se produzcan en los centros educativos (Jiménez-Domínguez, 2000; Porta y Silva, 2003; Monje, 2011). Respecto a este tema, Sandin (2003) señala:

> […] La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p. 123).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, debemos precisar que el alcance de esta investigación es descriptivo, mientras que el diseño de la misma es fenomenológico, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) se centra en las experiencias de los participantes en torno a un fenómeno, comprendiendo que pueden ser diversas, pero dentro

de la misma diversidad subyace la realidad. En este caso el fenómeno de referencia será la cultura escolar inclusiva.

Los participantes son sujetos tipo, estudiantes de enseñanza media de un colegio particular subvencionado de la ciudad de San Fernando, VI región, cuyas edades fluctúan entre los 14 a 18 años.

Los criterios de inclusión utilizados para formar grupos de participantes son: ser estudiante de enseñanza media; ejercer un cargo de representación de curso (directiva), tener una permanencia mínima de un año en el establecimiento a partir del desarrollo de la investigación.

Importante además señalar que del total de participantes (16 estudiantes), 4 de ellos pertenecieron durante su enseñanza básica al Proyecto de Integración Escolar del establecimiento y que actualmente se encuentran con procesos de adecuaciones curriculares, evaluación diferenciada y colaboración del equipo PIE.

La unidad de análisis será el discurso de los estudiantes de enseñanza media en torno a la creación de una comunidad educativa inclusiva. Las técnicas de recolección de datos serán los grupos de discusión y la entrevista semiestructurada a estudiantes, ya que estas permiten que los participantes verbalicen sus pensamientos, sentimientos y experiencias (Lizarazo, Nieto, Barona, Carrasco y del Amo, 2015). Las preguntas utilizadas en el proceso de recopilación de información fueron extraídas desde la Guía para la educación inclusiva (Booth, Ainscow, Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval, 2015).

Los resultados de esta investigación se obtienen a través de un análisis categorial simple del relato de los estudiantes, siguiendo los pasos de establecer objetivos de la investigación, definir el universo representado, escoger los documentos, elaborar un recuento de unidades y su posterior numeración (Porta y Silva, 2003). Las categorías son construidas en base a la teoría, In vivo y mediante codificación del investigador. Para obtener las categorías In vivo, se utilizó el *software Nvivo 11*.

El centro educativo que es objeto de análisis en la narrativa de los estudiantes cuenta con una matrícula superior a los 1.000 alumnos, con cursos que abarcan desde educación preescolar a IV medio. Cuenta con programa de integración escolar desde el año 2010, y su equipo PIE está compuesto por educadoras diferenciales, psicopedagogos y psicopedagogas, fonoaudiólogas, kinesiólogo y psicólogos. Cabe señalar además que el centro educativo en donde se realizó la investigación es de carácter confesional, de orientación cristiano – católica, en donde su proyecto educativo destaca la sólida formación académica y valórica de los estudiantes.

Considerando los elementos anteriormente señalados, se puede establecer como supuesto metodológico la existencia de una cultura escolar inclusiva, compartida por toda la comunidad educativa.

Los aspectos éticos de la investigación consideran la autorización formal del director del colegio, el consentimiento escrito por parte de los participantes mayores de 18 años,

además de la autorización escrita de padres o apoderados de los participantes menores de edad para participar en el proceso de investigación, previa comunicación y entrega de información por parte del investigador en torno al tema y los objetivos planteados para el estudio. Cabe señalar en este punto que, los estudiantes participantes fueron previamente informados de la temática y las preguntas sobre las cuales se discutiría, con el fin de que sean presentadas frente a sus compañeros en el consejo de curso, otorgando la oportunidad de recoger testimonios, inquietudes y comentarios de compañeros que no participarían del proceso formal de investigación. Por otro lado, se aseguró también la confidencialidad en torno a los datos personales tanto de los participantes, como los datos específicos de la institución educativa.

3.-Resultados

A partir de la información obtenida en el proceso de recopilación de datos con los estudiantes, se puede establecer el siguiente análisis, atendiendo a los objetivos propuestos inicialmente en esta investigación. Con el fin de dar mayor funcionalidad al análisis, la información se organizará según el orden de los objetivos específicos declarados anteriormente.

3.1.-Ambiente acogedor para todas y todos

Desde la teoría (Booth, Ainscow, 2002) un ambiente escolar acogedor es aquel que brinda seguridad, bienestar y confort al estudiante. Por lo mismo, el centro escolar se transforma en un lugar idóneo para desarrollar aprendizajes significativos, eliminando o disminuyendo las barreras que puedan existir para el correcto desarrollo académico de todas y todos.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la recolección de datos, existe consenso en algunos puntos respecto a lo planteado en la literatura en lo que refiere al concepto de "ambiente escolar acogedor". Desde esta premisa, las categorías obtenidas consideran desde un punto de vista literal algunos de los conceptos abordados en la teoría con respecto a un ambiente escolar acogedor, mientras que otros, por ejemplo "actitud frente al aprendizaje", surgen a partir del relato de los participantes, lo que otorga una nueva visión en lo que refiere a la acogida, situándose ellos como agentes cruciales al momento de generar un ambiente acogedor en el centro educativo.

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional
Equipo educativo	Es el conjunto de personas adultas que trabajan mancomunadamente para atender a los estudiantes de un centro escolar	Recepción de los estudiantes, creación de condiciones propicias para desarrollar las labores escolares
Convivencia escolar	Es el conjunto de relaciones que se establecen al interior de un centro educativo	Relación entre los diversos integrantes de la comunidad educativa en el día a día
Actitud frente al aprendizaje	Corresponde al grado de motivación y la actitud de los estudiantes frente a sus procesos de aprendizaje	Percepción de los estudiantes respecto a los procesos de aprendizaje propios y de sus compañeros
Instalaciones y dependencias	Infraestructura, recursos físicos y materiales del centro educativo	Accesibilidad, comodidad, seguridad en las dependencias del establecimiento

Tabla 1. *Categorías que corresponden a elementos de un ambiente escolar acogedor según estudiantes participantes.*
Fuente: Soto (2017).

Dentro de esta primera categoría, *equipo educativo*, surgen los diversos actores de la comunidad educativa, destacando principalmente las figuras de los docentes y personal auxiliar del colegio. Se sostiene de manera habitual por parte de los estudiantes que el primer contacto que se tiene al ingresar al colegio e iniciar su jornada, es con el personal auxiliar y con sus profesores. Respecto a los primeros existe una contundente tendencia al momento de valorar sus esfuerzos por presentar y mantener el centro escolar en óptimas condiciones de higiene, lo que sin duda es un aspecto que no se puede pasar por alto en este análisis. Por otro lado, se destaca la amabilidad y cordialidad de estas personas al momento de saludar y establecer un primer acercamiento con los niños, tal como se puede apreciar en los siguientes relatos:

> *"…como súper buena onda los auxiliares todo así como que saludan de una manera muy agradable, que lo hacen sentir bien a uno…" (Participante III medio).*
>
> *"…puedo saludar a todos los auxiliares y con una sonrisa tal te saludan, te preguntan cómo estay y todo eso" (Participante III medio).*

En el caso del cuerpo docente, al igual que en el caso anterior, existe una marcada tendencia en lo que refiere a la acogida en el centro educativo por parte de los profesores. En la mayoría de los relatos surgieron conceptos alusivos a la buena recepción por parte de éstos a los estudiantes, como por ejemplo:

> *"Depende… igual los profesores son acogedores y eso…" (Participante II medio).*
>
> *"Yo también encuentro que es acogedor con el tema de los profesores, se nota que se preocupan por uno, preguntan cómo estamos…" (Participante III medio).*

Si bien se reconoce en la mayoría de los relatos que los profesores en términos generales son acogedores, aparece como característica en algunos relatos la mayor formalidad en el trato, lo que si bien se percibe como algo positivo, en algunos casos se considera un elemento que puede generar distancia entre estudiante y profesor.

En relación a la segunda categoría de este punto, *convivencia escolar*, la relación entre estudiantes es el punto que genera mayor discordia entre los participantes de la investigación respecto a este objetivo. Una primera mirada da cuenta de la existencia de una buena acogida entre los estudiantes, la que se ve reflejada en conceptos como "confianza" o "ambiente familiar". Cabe destacar que principalmente esta percepción se da con mayor fuerza en los niveles menores.

Sin embargo, los participantes mayores discrepan, señalando que existe un evidente individualismo que produce una merma en lo que refiere a generar un ambiente acogedor entre estudiantes. Surgen, a modo de justificación de estas aseveraciones, conceptos como "competencia" e "individualismo". Como atenuante a esta afirmación se debe considerar que en el caso específico de IV medio, los intereses de los estudiantes consideran el paso a instancias de educación superior, en donde efectivamente, el esfuerzo individual juega un rol clave para los objetivos personales de cada uno de ellos.

Se reconocen, de todas formas, los esfuerzos realizados por el equipo educativo durante las jornadas de clases para asegurar la buena convivencia entre estudiantes tanto dentro del aula, como en patios o los alrededores del colegio, aunque en el caso de participantes de IV medio objetan el concepto de "salida del centro escolar", argumentando que lo que suceda fuera del colegio no es responsabilidad del equipo educativo:

> *"…dentro del colegio sí que todos se preocupan de que mantengamos un ambiente de tranquilidad y de buena convivencia… pero afuera del colegio creo que las palabras de las personas de… quienes están dentro del colegio no tienen peso por que afuera del colegio no van a pescar con lo que digan" (Participante IV medio).*

Nuevamente y al igual que en el caso anterior, existen opiniones encontradas en torno a la categoría *actitud frente al estudio*. Por un lado, estudiantes de cursos menores señalan que existe colaboración en lo que refiere al ámbito académico; se demuestra preocupación por el aprendizaje propio y el del compañero, se crean comunidades de aprendizaje y destacan la voluntad de sus compañeros a la hora de brindar apoyos a quienes lo necesitan.

Como contraparte, los participantes mayores señalan que si bien existe una preocupación por el compañero, principalmente con quienes tienen lazos de amistad, se genera una división casi natural entre quienes, por un lado, se interesan por sus aprendizajes y quienes no demuestran mayor interés por el ámbito académico, por el otro. Esta misma división se refleja según lo relatado por los estudiantes en elementos como la ubicación de puestos en la sala de clases, el individualismo y la poca colaboración a la hora de enfrentar desafíos académicos altamente demandantes.

El punto que genera mayor consenso entre los estudiantes es el de *instalaciones y dependencias del establecimiento*. Si bien, no hay referencias explícitas al concepto de accesibilidad, en todos los grupos de discusión se coincide en que las dependencias del colegio son cómodas, limpias, ordenadas y seguras. Se destaca la labor del personal auxiliar de la institución, en quienes se reconoce el esfuerzo y el trabajo constante por mantener el orden y el aseo del colegio. Así se comprueba en los siguientes relatos:

> *"igual porque siempre que estoy mirando en el patio o algo siempre están arreglando algo, nunca están sin hacer nada los tíos auxiliares" (participante, I medio)*

> *"siempre cuando uno llega, el colegio está limpio… llega a brillar el piso. Cuando nos vamos queda todo sucio, pero al día siguiente vuelve a brillar… no sé cómo lo hacen" (participante III medio)*

La idea que subyace dentro de los grupos de discusión respecto a este tema es que el hecho de que día a día los estudiantes al llegar al colegio, pueden constatar que el colegio los recibe en óptimas condiciones de higiene, lo que influye en la percepción positiva de este primer contacto que tienen cotidianamente todos los integrantes de la comunidad educativa con el centro escolar.

3.1.2.-Ambiente seguro

Un ambiente escolar seguro es crucial para que se eliminen barreras que afecten al aprendizaje y desarrollo de habilidades por parte de alumnos y alumnas. Conceptos como seguridad, respeto, confianza son los que según la literatura (Booth, Ainscow, 2015) y el propio relato de los estudiantes subyacen al momento de abordar la idea de "ambiente seguro" en un centro escolar.

En lo que respecta a la construcción de un ambiente seguro para los y las estudiantes, se obtuvieron las siguientes categorías:

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional
Seguridad respecto a la persona	El estudiante se siente seguro en la escuela, tanto su relación con miembros del equipo educativo, como con sus pares	Confianza, respeto, seguridad respecto de sí mismo, como con sus pertenencias
Seguridad frente a problemas	El estudiante, frente a una situación problemática, puede recurrir a algún miembro del equipo educativo para conversar o solicitar ayuda	El estudiante puede recurrir a miembros del equipo educativo frente a situaciones problemáticas, con la seguridad de que serán escuchados
La escuela como refugio seguro	El centro educativo es un lugar en el que los estudiantes se sienten acogidos, protegidos y seguros	Los estudiantes sienten que la escuela constituye un espacio en donde son valorados y están protegidos de elementos que amenacen su desarrollo académico y emocional

Tabla 2. *Categorías que configuran un ambiente escolar seguro para todos y todas según los participantes*
Fuente: Soto (2017)

Al hablar de *seguridad respecto a la persona*, a partir del relato de los estudiantes frente a preguntas como *¿Te sientes seguro/a en el colegio?* o *¿Los estudiantes y adultos respetan las pertenencias de los demás?* Se obtienen 2 subcategorías que generan respuestas convergentes al momento de hablar de los adultos del establecimiento, mientras que las respuestas son divergentes en todos los niveles respecto a la relación entre estudiantes.

En el caso de los estudiantes se reconoce, por una parte, que los adultos del colegio les brindan seguridad, tanto en el trato cotidiano, como en relación a la aceptación de la diversidad, el cuidado a los estudiantes o el respeto por la privacidad (en lo que refiere a pertenencias). Esto se puede evidenciar en los siguientes relatos:

> *"Ehhh… Si, porque hay varias personas que están siempre vigilando y cuidando siempre los pasillos y los patios" (participante I medio).*

> *"Eeeh… Los adultos si, si por que la otra vez dejé mi estuche y se me cayeron una cosas y se me cayó un poco de plata y la tía del aseo me mando a buscar y dijo que ella no se iba a ir de la sala hasta que yo llegara y contara el dinero…" (participante IV medio).*

Importante es señalar que en todos los grupos de discusión se aprecia la aprobación generalizada en este punto, destacando valores como la honestidad y el respeto en los adultos. Esto sin duda alguna demuestra la alta valoración que los propios estudiantes tienen respecto de los adultos del equipo educativo en relación a la seguridad que ellos brindan al alumnado.

Por otra parte, en lo que refiere a los estudiantes, las respuestas son divergentes en todos los niveles. Por una parte se señala en algunos testimonios, que no existe hostilidad entre estudiantes, por lo que se sienten seguros entre compañeros. Sin embargo, en cursos menores se sugiere en más de una oportunidad la idea que frente a compañeros de otros niveles existe un dejo de preocupación o de inseguridad, argumentando principalmente el tema de sentir temor a que los (as) miren o que los (as) molesten en el trayecto. Por ejemplo:

> *"… a veces como que da miedo que las personas te molesten o te hagan algo en el colegio y eso a mí me da miedo" (participante II medio).*

> *"…pero hay veces en que los alumnos ajenos, no de este curso, a veces cuando están libres, empiezan a mirar y eso me pone nerviosa" (participante I medio).*

No obstante lo anterior, no se identifica explícita o implícitamente en los relatos de estudiantes situaciones o denuncias de bullying, lo que refleja que si bien existen temores en algunos de los participantes sobre eventuales situaciones de incomodidad o problemáticas entre compañeros, no obedecen a experiencias concretas vividas al interior del establecimiento, sino más bien a supuestos o a interpretaciones.

En el aspecto en el que existe una alta convergencia, es respecto al respeto por las pertenencias ajenas. Si bien, las respuestas apuntan en su mayoría a que los estudiantes no respetan las pertenencias de los demás, los matices son distintos, ya que se mencionan desde bromas (esconder cosas), hasta situaciones en que ha habido hurtos al interior de las salas de clases o del colegio. Las explicaciones a estos fenómenos son diversas, entre las que destacan con mayor recurrencia que en muchas ocasiones, producto del propio trabajo académico, estudiantes toman las cosas de sus compañeros sin aviso ni solicitando permiso para utilizarlas; por otro lado, frente a situaciones más complejas como hurtos, se hace referencia a "costumbres que vienen de la casa" en más de una oportunidad.

De todas formas, los propios estudiantes señalan que en el caso de hurtos, se han activado los procedimientos de rigor (protocolos) del colegio, por lo que se reconoce que el colegio dispone de procedimientos claros y conocidos por toda la comunidad, frente a este tipo de situaciones.

En la arista *seguridad frente a los problemas*, ante a la pregunta *¿Los estudiantes tienen la seguridad de que cuando dicen que tienen un problema este se tomará en serio?* se establecen 2 subcategorías, que se recogen desde el propio relato de los estudiantes y que arrojan resultados disímiles entre sí.

Por una parte, se habla de los *problemas internos* como subcategoría cuando estos suceden al interior del establecimiento. En concreto, se habla de problemas internos cuando los estudiantes se han visto expuestos a situaciones particulares de convivencia, o situaciones académicas que les afectan en su quehacer escolar. La mayoría coincide en que este tipo de problemas es escuchado y en algunos casos atendido:

> *"son los problemas internos, los más particulares… son los que se solucionan en el mismo momento en convivencia escolar" (participante III medio).*

Se aprecia en los relatos de estudiantes de diversos niveles que la mayoría de los denominados problemas internos son atendidos por los integrantes del equipo escolar que estén más cercanos a la situación (profesor jefe, profesor de asignatura, inspector u otro), aunque no todos ellos son resueltos de manera satisfactoria para los estudiantes, lo que en algunas ocasiones puede llegar a provocar frustración o molestia en el afectado.

> *"Eeeh, no en mi caso particular yo encuentro que no, porque cuando yo a veces he tenido un problema y le he dicho a un profesor… el problema no se ha solucionado ni ha sido tomado en cuenta" (participante I medio).*

> *"yo creo que… no siempre. Porque por ejemplo en mi caso he tenido varios problemas y… les he dicho a algunos profesores y no toman en cuenta, pero he tenido que decirle a otros profesores y… y ahí si… si hay respuestas" (participante II medio).*

Por otro lado, se señala como subcategoría a los *problemas externos*. Esta arista, tomada del relato de los estudiantes, refleja lo que ellos consideran como "problemas de la casa" o "problemas personales". En cuanto a la percepción de los participantes frente a este tipo de problemas se erigen dos enfoques distintos:

El primero se relaciona con la falta de confianza que demuestran los jóvenes para abordar "ciertos temas" con los adultos, ya que de manera transversal varios participantes reconocen que prefieren no contar sus temas o situaciones más personales o no solicitar ayuda frente a alguna problemática debido a que no sienten la confianza suficiente como para relatar sus asuntos a algún miembro del equipo educativo. Pese a lo anteriormente expuesto, en más de una ocasión los estudiantes reconocen que las oportunidades para solicitar ayuda se brindan, pero aun así prefieren reservárselos o comentarlos con sus amigos más cercanos en vez de un profesor o cualquier otro miembro del equipo educativo.

Esta arista refleja que pese a sentirse acogidos por los adultos del colegio como hemos señalado anteriormente, los jóvenes prefieren tomar distancia de ellos cuando se trata de situaciones personales.

Por otro lado, los estudiantes que manifestaron haber tenido la oportunidad y la confianza de contar sus problemas a algún adulto del equipo educativo, manifestaron que es poco práctico, ya que difícilmente se llegará a alguna solución concreta a sus problemáticas.

En algunos se valora la disposición a escuchar al estudiante, mientras que en otros se vislumbra una suerte de descontento frente a la falta de soluciones concretas a los problemas planteados.

Al hablar de *la escuela como refugio seguro,* categoría tomada desde la literatura, se produce una fuerte tendencia por parte de los participantes. Se reconoce que el colegio en general es acogedor y que constituye efectivamente un refugio seguro, sobre todo en casos de estudiantes que atraviesan por conflictos de diversa índole en sus hogares. En más de una oportunidad se habla también de que el colegio cumple una función de ser un "lugar de distracción" para los estudiantes que por diversos motivos ven en el centro escolar "un segundo hogar".

> *"Si, es un refugio seguro porque hay hartos compañeros como que tienen problemas en la casa y eso… cuando llegan al colegio se les olvida por un rato y suben el ánimo…" (Participante IV medio).*

Por otro lado, se alude en un par de oportunidades al programa de integración del establecimiento como uno de los puntos fuertes en esta categoría, pese a que este funciona hasta 8º básico, se reconoce que brinda oportunidades de desarrollo a estudiantes con habilidades diferentes.

> *"Cuando llegué al colegio no me iba muy bien… pero me empezó a ayudar la tía de psicopedagogía y pude subir mis notas y eso. Todavía me ayuda a estudiar cuando le pido" (Participante I medio).*

Este relato en particular, deja en evidencia uno de los elementos más relevantes dentro de esta categoría, ya que los apoyos entregados por el equipo PIE del establecimiento no solo son valorados desde el punto de vista académico, sino también desde el punto de vista afectivo, ya que los estudiantes se sienten acogidos, comprendidos y valorados, lo que se refleja en la autoestima de los niños y la reducción de barreras para el aprendizaje.

3.1.3.-Ambiente de colaboración entre los actores de la comunidad educativa

Un elemento clave al hablar de una comunidad educativa inclusiva es la colaboración entre los diversos actores del centro escolar. Desde esta premisa se puede comprender como ambiente de colaboración a cualquier esfuerzo mancomunado que tenga como finalidad alcanzar el bien común de la comunidad.

Se contemplan en esta clasificación el desarrollo de actividades que impliquen colaboración entre estudiantes, equipo educativo, padres y apoderados y el resto de la comunidad. Se consideran, además, actividades desarrolladas tanto dentro como fuera del centro escolar.

A la luz de la información obtenida a partir del relato de los participantes se obtienen las siguientes categorías:

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional
Colaboración de equipo educativo con estudiantes	Los integrantes del equipo educativo colaboran con los estudiantes si se les solicita	Existe un ambiente de colaboración entre los miembros de equipo educativo y los estudiantes
Colaboración de estudiantes con equipo educativo	Los estudiantes colaboran con los integrantes del equipo educativo si se les solicita	Existe un ambiente de colaboración entre los miembros de equipo educativo y los estudiantes
Actividades complementarias del centro escolar	El centro educativo genera actividades en donde toda la comunidad colabora entre sí	Las actividades generadas por la institución logran establecer efectivamente el vínculo y la colaboración entre todos los actores de la comunidad educativa

Tabla 3. *Categorías obtenidas respecto a la creación de un ambiente de colaboración entre los actores de la comunidad educativa*
Fuente: Soto (2017)

Refiriéndonos a la categoría *"colaboración de equipo educativo con los estudiantes"* se generan miradas diferentes; frente a la pregunta *¿Los estudiantes acuden a algún miembro del equipo educativo cuando ellos o alguien necesita ayuda?* las opiniones son diversas. Por una parte, se retoma la idea de las confianzas abordada anteriormente, mientras que por la otra, se reconoce en el discurso de algunos estudiantes que los adultos del colegio tienen la disposición para ayudar en los problemas que los estudiantes puedan tener, o bien, en las tareas que ellos tengan que realizar. Ambas percepciones se pueden corroborar en los siguientes relatos:

> *"…creo que depende del ánimo y de la persona que se le cuente ya sea un adulto inspector o profesor ya que no todas las personas tienen la misma confianza de decirle a un adulto o a alguien sus problemas entonces yo creo que depende de la persona que tenga el problema…" (Participante III medio).*

Podemos apreciar que reaparece el tópico de las confianzas por un lado, mientras que nuevamente se recurre al tema de los problemas, aludiendo a situaciones personales. Se percibe que los estudiantes que muestran una mirada más restrictiva frente a este indicador asocian el concepto de colaboración a temas de índole personal, más que académicos o de convivencia escolar.

> *"…Ehhh… yo creo que uno cuando necesita ayuda igual se puede apoyar en el… en los adultos del colegio, porque por ejemplo mi caso cuando necesito algo. Ejemplo: un trabajo que uno tenga que hacer o cuando necesita algún material y cosas así…" (Participante I medio)*

Como contraparte al caso anterior, la mirada más positiva proviene de estudiantes que vinculan el concepto de colaboración al ámbito académico o de convivencia escolar.

Respecto a la categoría *"colaboración de estudiantes con equipo educativo"* existe prácticamente un total consenso. Ante la pregunta *¿Los estudiantes ayudan al equipo educativo cuando se les pide que lo hagan?* De manera transversal los estudiantes sostienen que ayudan y apoyan al equipo educativo cuando ellos se lo solicitan, aunque dejan entrever en algunos casos, que se hace más por obligación que por voluntad. De igual forma, la amplia mayoría de los participantes señala que cada vez que les han solicitado colaboración a ellos o a sus compañeros, esta se entrega de buena voluntad y de buen ánimo. A modo de ejemplo, consideremos el siguiente relato:

> *"…yo creo que si ayudan al equipo directivo del colegio ya sea un... delegado de limpieza o cualquier persona un profesor o un inspector que le pida un favor porque a los estudiante tienen algunos esa… necesidad de ayudar tienen la capacidad de… de… ¿te ayudo en algo? A algunos no más porque no podemos tomar en general a todos, algunos que le nace de voluntad propia y el que puede y quiere ayudar lo hace…" (Participante III medio).*

Desde la mirada de los estudiantes se aprecia la voluntad de colaborar con el equipo educativo del establecimiento cada vez que se les solicite. Esto evidencia principios de una comunidad inclusiva desde la perspectiva del estudiante, quienes toman consciencia de su rol dentro de la comunidad escolar y apoyan las diferentes tareas que existen dentro de una escuela.

Frente a la categoría *"actividades complementarias del centro escolar"* si bien las percepciones son convergentes en el sentido que se reconoce la existencia de actividades que propenden a la colaboración de todos los estamentos de la comunidad educativa (alumnos, profesores, equipo

directivo, apoderados) se sugiere, según testimonio de algunos estudiantes, que estas actividades no son suficientes.

Respecto a este punto existe una alta valoración de las actividades extracurriculares, como veladas, actividades de aniversario, celebraciones religiosas, salidas pedagógicas, como instancia de interacción y conocimiento, en otros contextos, entre los miembros del equipo educativo y el alumnado del colegio, pero a la vez, subyace la idea que quienes más se benefician con estas actividades en común son los propios estudiantes, ya que de todas formas queda la idea que los miembros del equipo educativo están trabajando más que disfrutando, entreteniéndose o compartiendo con ellos. A modo de ejemplo se puede leer:

> *"…Ya yo creo que si se dan como las oportunidades de compartir entre todos peroo… siento que al final igual lo único que como que aprovechamos la oportunidad son los alumnos porque después igual los tíos de aseo o los profes o los asistentes están preocupados de que todo termine bien, que todo termine limpio y no… no compartimos tanto…" (Participante, II medio)*

Otro punto importante a destacar en esta categoría se puede apreciar a partir del relato de estudiantes de IV medio en donde se plantea que las actividades recreativas debiesen tener un enfoque diferente, en que la competencia pase a un segundo plano y la idea sea divertirse y compartir. Esto surge en relación a la celebración del aniversario de la institución, en donde las actividades se centran principalmente en la competencia entre cursos A y cursos B, lo que trae como resultado, según palabras de los estudiantes, que unos queden frente a la comunidad como vencedores, mientras que otros queden como vencidos.

4.-Conclusiones

Considerando los elementos y los discursos analizados en torno al dominio A del Índice de inclusión (2002), específicamente la sección A1 "Crear comunidades inclusivas", se puede concluir lo siguiente:

En relación a los objetivos propuestos para el desarrollo de esta investigación se puede señalar que la construcción de una comunidad inclusiva es, desde la perspectiva de los estudiantes, tarea de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Según lo expresado por los participantes de esta investigación, un ambiente acogedor se construye desde el ingreso a la escuela, mediante un saludo cordial, una sonrisa, sentirse seguro a la hora de llegar a la sala de clases, establecer relaciones sanas entre compañeros, fomentando un espíritu de comunidad en donde todos y todas sean igual de importantes, con espacios físicos o dependencias que estén en óptimas condiciones de higiene y seguridad. Atendiendo al relato de los estudiantes respecto a este punto, se concluye que la percepción que ellos tienen sobre su centro educativo en cuanto a la acogida que brinda a los alumnos es positiva, es decir, consideran que efectivamente es acogedor, pero también, sobre todo los estudiantes de cursos superiores, plantean sus reparos, que tienen relación principalmente con el individualismo que perciben en la relación entre compañeros, en donde la necesidad de obtener buenas calificaciones hace que cada uno busque su propia conveniencia en desmedro

de un bien común. Otro tanto sucede en la relación entre profesores y estudiantes, que según los estudiantes mayores se hace más distante con el paso del tiempo.

Una escuela se considera segura si es capaz de brindar tranquilidad a los estudiantes para poder eliminar barreras de carácter físico y social que puedan interferir o producir merma en los procesos educativos. Desde esta arista, según la percepción de los estudiantes, el establecimiento es un lugar en el que se sienten seguros, teniendo como sus puntos más altos los factores que dicen relación a la existencia de procedimientos concretos en casos extremos como hurtos, bullying o problemas de convivencia en general. Por otro lado, esta categoría también se fortalece a la hora de considerar el respeto mostrado por los adultos del colegio por la privacidad de los estudiantes, principalmente por sus pertenencias. Sin embargo, también existen factores que debilitan esta categoría, como por ejemplo el hecho de sentir que en muchas ocasiones sus demandas de soluciones frente a problemas al interior de la escuela no son consideradas, o bien, se dilatan en el tiempo perdiendo el sentido. Por otra parte, también es menester señalar que varios estudiantes comentan que pese al trato cordial con las personas del equipo escolar, no sienten la confianza suficiente como para confiarles sus problemas más complejos o que, si bien estos serán escuchados, saben que no tendrán una solución concreta porque está fuera del alcance resolutivo de los adultos del colegio. También es pertinente señalar que otro punto de discordia es el respeto por las pertenencias ajenas entre estudiantes, ya que si bien las situaciones comprobadas de hurtos al interior del colegio no son muchas, según lo narrado por los estudiantes, éstas se han dado en algunos cursos y han producido en su momento sensación de inseguridad en el alumnado.

Un ambiente colaborador es esencial para que una institución educativa funcione y genere oportunidades de desarrollo para todos y todas. Desde esta premisa se puede concluir, considerando el discurso de los participantes de esta investigación, que pese a presentar reparos, es una categoría bien lograda por el colegio, ya que se señala de manera transversal por los estudiantes que el establecimiento genera instancias de participación y de colaboración entre estudiantes, miembros del equipo educativo, padres y apoderados y la comunidad en general. Se alude en primera instancia a la colaboración que brindan los adultos del colegio a los estudiantes, evidenciándose que efectivamente existe colaboración tanto en aspectos académicos, como en otras aristas que los estudiantes requieran. A modo de reparo, surge nuevamente el concepto de la falta de confianza que en ocasiones limita a los estudiantes a requerir con mayor frecuencia la ayuda de las personas del equipo educativo. En cuanto a la colaboración de estudiantes con el personal del colegio, se puede decir de manera categórica que está muy presente y que en la mayoría de los casos, surge de la voluntad innata de los estudiantes por colaborar. Finalmente, en relación a actividades que involucren la participación de todos y todas, se sostiene que el establecimiento genera dichas instancias y que el principal reparo dice relación con la necesidad de que éstas sean más numerosas, ya que según los participantes, este tipo de actividades extra programáticas brindan la oportunidad de conocerse en otros contextos con los adultos del establecimiento y además estrechar vínculos entre alumnos, equipo escolar, padres y apoderados y la comunidad en general.

Metodológicamente, el análisis del discurso de los estudiantes arrojó la creación de categorías y conceptos que se entrelazaban en ocasiones entre objetivos específicos. Es por esto, por ejemplo, que conceptos como "convivencia escolar" o "colaboración" resultaban claves a la hora de establecer el análisis categorial de todos los objetivos específicos.

Dentro de los hallazgos más significativos de esta investigación, se encuentra el hecho de que, si bien, los estudiantes señalan que existen elementos y prácticas que en la teoría se definen como inclusivas, el concepto mismo de inclusión educativa aún es desconocido para la mayoría de los ellos. Algunos de los participantes de este proceso investigativo señalaban conceptos afines a la inclusión, pero únicamente vinculados a la discapacidad y no al contexto más amplio del movimiento inclusivo. Por otro lado, también se puede señalar que desde la mirada de los estudiantes surge una fuerte autocrítica y el desafío de mejorar aspectos de convivencia escolar que están directamente relacionados con ellos.

Este trabajo abre nuevas aristas para el desarrollo de investigaciones que involucren el estudio de la percepción de estudiantes respecto a prácticas y políticas inclusivas. De igual manera, estas investigaciones se pueden extender a padres, apoderados y equipos educativos con el fin de alcanzar una mirada más integradora sobre la realidad de los centros escolares, lo que evidentemente se constituiría en un valioso insumo al momento de diseñar planes de acción o innovaciones pedagógicas.

Por otra parte, también es preciso destacar que desde la rama de la educación especial y la psicopedagogía, este estudio pone de manifiesto la importancia que tiene para el desarrollo escolar la existencia del equipo PIE en el establecimiento. Desde la mirada de los estudiantes, el contar con un equipo compuesto por psicopedagogos y psicopedagogas, educadoras diferenciales y fonoaudióloga ha sido de mucha ayuda para que estudiantes que han presentado NEE durante su proceso escolar, puedan disminuir las barreras para su aprendizaje y alcanzar un correcto desarrollo escolar.

Considerando todo lo expuesto anteriormente, se establece que según la percepción de sus propios estudiantes, en esta comunidad educativa se evidencian elementos de una cultura escolar inclusiva. Ahora bien, esto se debe entender como una buena señal para el equipo educativo del establecimiento, pero a su vez como una invitación a seguir perseverando en un proceso de mejora continuo, sustentable en el tiempo, en primer lugar mediante la difusión intencionada de conceptos, políticas y prácticas inclusivas, que fortalezcan a la comunidad educativa en su totalidad y permitan visibilizar de manera clara los elementos que son susceptibles a mejorar. Por otra parte, es recomendable para cualquier comunidad escolar realizar el ejercicio de una evaluación integral, que incluya a todos los actores del establecimiento, respecto a cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Mediante estas prácticas avanzaremos hacia una educación inclusiva, que garantice la eliminación de todo tipo de barreras que impidan un óptimo desarrollo escolar, brindando efectivamente oportunidades a todos de ejercer el derecho a la educación y de desarrollar aprendizajes de calidad para toda la vida.

5.-Bibliografía

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea.

_____. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. Revista de Educación inclusiva, 5(1), 39-49.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion.* Nueva York: Routledge.

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(2), 267-279.

Benítez, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 7(1), 110-120.

Booth, T., Ainscow, M. (2002a). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO-OREALC.

_____. (2002b). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

_____. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Madrid: UNESCO.

Brunner, J. (1995). *Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la Educación. Los desafíos de la educación Chilena frente al S XXI" Sgto. de Chile:* Editorial Universitaria.

Bunch, G. (2016). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. Revista de educación inclusiva, 1(1), 77-89.

Caiceo, J. (1988). La educación especial en Chile: un esbozo de su historia. Revista de Pedagogía, *306*, 47-50.

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Alicante: Universidad de Alicante.

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. Recuperado el 18 de agosto de 2017: http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Las-pol%C3%ADticas-educacionales-de-chile-en-las-%C3%BAltimas-dos-d%C3%A9cadas-del-siglo-XX.pdf

Echeita, G., Navarro. D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. EDETANIA 46, 141-161

Gómez, G., Flores, J., Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

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

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación (quinta edición).* México: Mc Graw Hill.

Hernández, R. (2001*). Antropología de la discapacidad y la dependencia. Un enfoque humanístico de la discapacidad.* Recuperado el 23 de octubre de 2017: http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%203.8.18.antrop.discapac.pdf

Izuzquiza, D., Echeita, G., Simón, C. (2015). *La percepción de estudiantes egresados de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser" profesorado inclusivo": Un estudio preleminar*. Madrid: UAM.

Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud. Revista Universidad de Guadalajara, 17, 1-17.

Ley N° 20.845. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 02 de marzo de 2016.

Lizarazo, J., Nieto, L., Barona, E., Carrasco, A., del Amo, R. (2015). *La Investigación cualitativa sobre las prácticas de evaluación*. CIAIQ2014, 3.

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

Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. Avances en Psicología Latinoamericana, 35(1), 177-191.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Colombia: Universidad Surcolombiana. Recuperado el 1 de julio de 2017 de: http://carmonje. wikispaces. com/file/view/Monje+ Carlos+ Arturo+-+ Gu% C3% ADa, 1001, C3.

ONU. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien: Inter-Agency Commission.

Parrilla, Á., Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, 195-200*.Sevilla: Universidad de Sevilla.

Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado el 12 de septiembre de 217: http://www. uccor. edu. ar/paginas/REDUC/porta.pdf

Redondo, J. M., Descouviéres, C., Rojas, K. (2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile: Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago: Universidad de Chile.

Ruiz-Bernardo, P. (2016). *Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10 (2), 115-133.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca.* UNESCO. Recuperado el 3 de julio de 2017 de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

_____. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Santiago:* OREALC/UNESCO.

_____. (2015). *Declaración de Incheon y Marco para la Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. Recuperado el 3 de julio de 2017 de nesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf

Warnock, M. (1978). *Necesidades Educativas Especiales. Informe de la Comisión de Investigación sobre la educación de los niños discapacitados y los jóvenes*. Routgle: Londres.

Cómo citar este trabajo:

Soto, E. (2018): Percepción de estudiantes de Enseñanza Media en torno a la creación de una comunidad educativa inclusiva, Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 2 *(1)*, 53-73.

Sobre el autor:

Eduardo Esteban Soto Riquelme
Profesor de Castellano y Comunicación Social
Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía
Universidad Católica del Maule, Chile.