

**Implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase  
de Toma de Decisión de una Comunidad de  
Aprendizaje a través de Investigación Acción en el  
Segundo Ciclo de la Escuela Regular Básica con  
Proyecto de Integración Escolar María Medianera**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN  
Y AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON  
MENCIÓN EN DISCAPACIDAD COGNITIVA Y ALTERACIONES SEVERAS  
DEL DESARROLLO

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN  
Y AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON  
MENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE E INCLUSIÓN  
EDUCATIVA

Abarca Hernández, Natalia Nadieska

Araya Pereira, Cynthia Andrea

Cariaga Valdivia, Nataly Elena

Navarro Chacoff, Gianina Solange

Núñez Parraguéz, Elizabeth del Carmen

**Profesor Guía:** Dra. Camila Marchant Fernández

Santiago, Julio de 2011

## AGRADECIMIENTOS

*“Somos seres de transformación y no de adaptación”*

*Paulo Freire*

Agradecemos a Dios el sustento espiritual, la fuerza despertada en cada una de nosotras para construir y seguir un camino elegido desde el corazón. Por cada puerta que se nos abrió, cada oportunidad que se nos otorgó, así como a cada persona que nos entregó una enseñanza, una sonrisa, una palabra de aliento en el momento preciso.

A nuestra profesora guía Camila Marchant por invitarnos a soñar con una educación inclusiva, por creer en nuestra capacidad, por guiarnos en este aprendizaje continuo, por aconsejarnos y animarnos cuando estuvimos frente a un problema.

A nuestras familias, por ser nuestros pilares, por su esfuerzo, dedicación, por su amor, constancia, por acompañarnos, y soñar con nosotras. Toda nuestra labor es gracias a ustedes.

A nuestros colaboradores de las Comunidades de Aprendizaje, que anónimamente siempre estuvieron dispuestos a entregar parte de su tiempo, aún cuando esto les llevaba dejar su hogar, trabajo o descanso, por sustentarnos en tiempos de tristeza y cansancio, por escucharnos, motivándonos a creer en este proyecto.

Y a ustedes, compañeras y amigas seminaristas, por perseguir sus sueños aún cuando parece imposible, por subir a esta montaña rusa y no temer caer, por su tenacidad, confianza, entrega completa y desinteresada, por elegir educar a través del diálogo y la experiencia... por creer en la educación igualitaria.

## RESUMEN

El presente estudio aborda la temática de las Comunidades de Aprendizaje y la Integración, específicamente en la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar (P.I.E.) María Medianera, ubicada en la Comuna de El Bosque. Se desarrolla a través de Investigación Acción, ya que se basa en la implementación de las Primera y Segunda Fase de una Comunidad de Aprendizaje, las que corresponden a Sensibilización y Toma de Decisión respectivamente.

La decisión de investigar acerca de las Comunidades de Aprendizaje e Integración Escolar, nace del importante crecimiento que los P.I.E. han experimentado en Chile durante los últimos años, y la gran demanda que estos sistemas han debido atender, desde la evolución que la Educación Especial ha sufrido. La visión actual acerca de la Diversidad, la Integración y las Necesidades Educativas Especiales, insta a la escuela a reconocer el aula como un espacio heterogéneo y entregar a todos los estudiantes el apoyo que requieren en base a sus propias necesidades. Bajo este paradigma nacen las Comunidades de Aprendizaje, que buscan crear un ambiente escolar centrado en el diálogo y la interacción, para fomentar la participación de cada integrante de la comunidad educativa, dejando de lado el estilo homogeneizador y unilateral de la educación, por lo que este sistema representa un importante recurso para lograr una integración escolar mucho más efectiva y elevar su nivel desde un paradigma integrador hacia uno inclusivo.

Esta investigación es de tipo exploratorio-descriptivo, y se desarrolla en base al enfoque cualitativo, el que indaga en profundidad una realidad, considerando principalmente la visión y perspectiva de los actores involucrados, por lo cual los investigadores deben evitar las intervenciones que entorpezcan la opinión y participación de los sujetos de estudio. El diseño escogido corresponde al de investigación acción, que se reconoce como la obtención del conocimiento a través de la práctica, intentando dar solución a ciertas problemáticas observadas.

Al implementar la Primera y Segunda fase de una Comunidad de Aprendizaje durante esta investigación acción, se ejecutan una serie de actividades que responden a dos tipos de objetivos: los relacionados con las Comunidades de Aprendizaje y los que buscan cumplir con la Investigación propiamente tal y los objetivos que han sido planteados para ella. Estos últimos requieren caracterizar las interrelaciones sociales que se desarrollan entre los diferentes actores de la comunidad educativa y las expectativas académicas y sociales de estos hacia los estudiantes del establecimiento. Para cumplir con este propósito, en una primera instancia se ha aplicado una Encuesta a cada estamento de la comunidad educativa (alumnos, profesores, directivos y apoderados), antes de realizar la implementación de la Primera y Segunda fase de la Comunidad de Aprendizaje. Finalmente, y luego de la implementación, se han aplicado Focus Group y Entrevistas Semiestructuradas, para evaluar las mismas variables mencionadas anteriormente. La información recogida a través de estos tres instrumentos, aplicados en diferentes instancias de la investigación, se analiza según los aportes obtenidos a partir de la encuesta inicial, y se compara con los datos recogidos en la segunda etapa, es decir, mediante los Focus Group y las Entrevistas Semiestructuradas.

Con la información obtenida, es posible analizar la forma en que la Implementación de las Fases de Sensibilización y Toma de Decisión de las Comunidades de Aprendizaje en una Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar impacta en la comunidad educativa, tanto a nivel de las interrelaciones sociales generadas, como en las expectativas de los diferentes actores hacia el alumnado.

## **ABSTRACT**

The following study addresses the matter of Learning Communities and Integration, specifically in a Regular Basic School with Integration Project named María Medianera, located in the municipality of El Bosque. It is developed through action research, since it is based on the implementation of the First and Second Phase of a Learning Community, namely Awareness and Decision making respectively.

The decision to investigate about Learning Communities and School Integration stems from the significant growth that school integration projects have experienced in Chile during the last few years, and the great demand that these systems have had to deal with, from the evolution that has suffered Special Education. The current view on Diversity, Integration and Special Needs Education, urges the school to recognize the classroom as a heterogeneous space and provide all students the support they need based on their own needs. Under this paradigm learning communities are born, looking to create a school environment focused on dialogue and interaction, to encourage the participation of each member of the educational community, leaving aside the homogenizer and unilateral style of education, so this system represents an important resource to achieve a more effective integration to achieve better standards of education from an integrative to an inclusive paradigm.

This research is exploratory and its developed based on qualitative approach that explores in depth a reality, considering mainly the vision and perspective of the actors involved in the research, so researchers should avoid interventions that may hinder opinion and participation of study subjects. The design chosen corresponds to the action research, which is recognized as the attainment of knowledge through practice, trying to solve certain problems observed.

By implementing the first and second phase of a learning community during this action research, a series of activities must be executed in order to respond two types of objectives: those that correspond directly to the Learning Communities and seek to comply with the investigation itself and

objectives previously set for it, the which requires social interactions that must be developed between the different actors of the educational community and the academic and social expectations towards the students of the establishment. To fulfill this purpose, in the first instance a survey was applied to each sector of the educational community (students, teachers, administrators and proxies) prior to the implementation of the First and Second Phase of Learning Communities. Finally, after implementation, have been applied semi-structured interviews and focus groups to evaluate the same variables mentioned before. The Information gathered through these three instruments, applied at different stages during the research, analyzed according to the contributions obtained from the initial survey, and compared with data collected during the second stage, in other words, through focus group and semi structured interviews.

With the information obtained is possible to analyze how the implementation of the Phases of Awareness and Decision Making in the Learning Communities inside a Regular Basic School with Integration Project impacts the educational community, both in terms of social interactions that were generated, and in the expectations of different stakeholders towards the students.

## **TEMA DE INVESTIGACIÓN**

Comunidades de Aprendizaje e Integración Escolar

## **TÍTULO DE INVESTIGACIÓN**

Implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje a través de Investigación Acción en el Segundo Ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera.

## ÍNDICE

	<i>Página</i>
<b>Capítulo I: Planteamiento del Problema</b>	<b>15</b>
1.1. Antecedentes teóricos	16
1.2 Justificación e importancia	20
1.3 Definición del problema	23
1.4 Limitaciones	25
<b>Capítulo II: Supuestos</b>	<b>26</b>
2. Supuestos de la Investigación	27
<b>Capítulo III: Objetivos de la Investigación</b>	<b>28</b>
3.1 Objetivo general	29
3.2 Objetivos específicos	29
<b>Capítulo IV: Marco Teórico</b>	<b>30</b>
4. Marco Teórico	31
4.1 Concepto de N.E.E.	32
4.2 Modelos de Educación Especial	38
4.3 Marco Legal de la Educación Especial	42
4.3.1 Legislación de Proyectos de Integración Escolar	47
4.5 Comunidades de Aprendizaje	50
4.5.1 Sociedad de la Información	51
4.5.2 Aprendizaje Dialógico	52
4.5.3 Constructivismo y Aprendizaje Significativo	54
4.5.5 Orientaciones Pedagógicas	56
4.5.6 Puesta en Marcha de una Comunidad de Aprendizaje	58
4.5.7 Fase de Sensibilización	59



4.5.8 Fase Toma de Decisión	61
4.5.9 Fase de Sueño	62
4.5.10 Fase de Selección de Prioridades	62
4.5.11 Fase de Planificación: Activación del Plan de Transformación	63
4.5.12 Fase de Investigación	63
4.5.13 Fase de Formación	64
4.5.14 Fase de Evaluación	64
<b>Capítulo V: Marco Metodológico</b>	<b>67</b>
5.1. Enfoque de investigación	68
5.2 Fundamentación y descripción del diseño	70
5.3 Escenario y Colaboradores de la investigación	74
5.4 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos	79
5.5 Modelos de instrumentos a emplear	83
5.6 Validez y confiabilidad	119
5.7 Plan de Trabajo	126
<b>Capítulo VI: Recogida de información</b>	<b>128</b>
6. Recogida de Información	129
<b>Capítulo VII: Análisis de los Datos</b>	<b>134</b>
7. Análisis de Datos	135
7.1. Análisis de encuestas	136
7.2 Análisis Entrevistas Semiestructuradas	172
7.3 Síntesis Entrevistas Semiestructuradas y Focus Groups	188
7.4 Análisis Comparativo: Interrelaciones Sociales y Expectativas académicas y sociales antes y después de la Implementación de las Fases de Sensibilización y Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje	198
7.5 Síntesis del análisis de los instrumentos aplicados	212

<b>Capítulo VIII: Conclusiones</b>	213
8. Conclusiones Finales	214
<b>Bibliografía</b>	228
<b>10. Anexos</b>	232
10.1 Carta de Autorización	233
10.2 Solicitudes Validación Expertos	234
10.3 Protocolo de Instrumentos de Recogida de Información	249
10.4 Transcripciones de Entrevistas	263
10.5 Transcripciones de Focus Group	278
10.6 Protocolo de Instrumento de Recogida de Información Comunidades de Aprendizaje	294
10.7 Transcripciones Diario de Campo	295
10.8 Organigrama	307
10.9 Tríptico	308
10.10 Guía para Taller	309
10.11 Evidencia Fotográfica	310

## ÍNDICE DE TABLAS

	<i>Página</i>
Tabla N° 1: Marco Teórico	31
Tabla N° 2: Evolución de las Necesidades Educativas Especiales	37
Tabla N° 3: Modelos y Evolución de la Educación Especial	41
Tabla N° 4: Aportes de la Educación Especial	41
Tabla N° 5: Legislación influyente en los Procesos de Integración	46
Tabla N° 6: Perspectivas constructivista y dialógica.	55
Tabla N° 7: Comunidades de Aprendizaje	56
Tabla N° 8: Orientaciones Pedagógicas de las Comunidades de Aprendizaje	57
Tabla N° 9: Fases de la Puesta en Marcha del proceso de Transformación.	59
Tabla N° 10: Resumen de los procesos para continuar la transformación	65
Tabla N° 11: Ciclos de la Investigación Acción	73
Tabla N° 12: Actores Escuela María Medianera	74
Tabla N° 13: Equipo encargado del P.I.E. en Escuela María Medianera	77
Tabla N° 14: Dificultades atendidas en el P.I.E. de la escuela María Medianera	78
Tabla N° 15: Investigación Acción y Comunidad de Aprendizaje	79
Tabla N°16: Matriz de encuesta a alumnos	83
Tabla N°17: Matriz de encuesta a profesores	85
Tabla N°18: Matriz encuesta a directivos	86
Tabla N°19: Matriz de encuesta a apoderados	88
Tabla N°20: Matriz de entrevista a estudiante	89
Tabla N°21: Matriz de entrevista a apoderado	91
Tabla N°22: Matriz de entrevista a profesor	92
Tabla N°23: Matriz de entrevista a directivo	94
Tabla N°24: Matriz de Focus Group a estudiantes	96
Tabla N°25: Matriz de Focus Group a profesores y directivos	98

Tabla N°26: Matriz de Focus Group a apoderados	100
Tabla N°27: Protocolo Encuesta 001 dirigida a Estudiantes	103
Tabla N°28: Protocolo Encuesta 002 dirigida a Profesores	104
Tabla N°29: Protocolo Encuesta 003 dirigida a Estudiantes	105
Tabla N°30: Protocolo Encuesta 004 dirigida a Apoderados	106
Tabla N°31: Protocolo Entrevista 001 dirigida a Estudiante	107
Tabla N°32: Protocolo Entrevista 002 dirigida a Apoderado	108
Tabla N°33: Protocolo Entrevista 003 dirigida a Profesor	110
Tabla N°34: Protocolo Entrevista 004 dirigida a Directivo	112
Tabla N°35: Protocolo Focus Group 001 dirigido a Estudiantes	114
Tabla N°36: Protocolo Focus Group 002 dirigido a Profesores y Directivos	115
Tabla N°37: Protocolo Focus Group 003 dirigido a Apoderados	117
Tabla N°38: Instrumentos aplicados	121
Tabla N° 39: Descripción de la Encuesta	122
Tabla N° 40: Descripción del Focus Group	123
Tabla N° 41: Descripción de Entrevista Semiestructurada	124
Tabla N°42: Plan de Trabajo en Diagrama Gantt	127
Tabla N° 43: Etapas de Recogida de Información	129
Tabla N°44: Dificultades y Facilidades de las Encuestas	132
Tabla N°45: Dificultades y Facilidades de las Entrevistas Semiestructurada	133
Tabla N°46: Facilidades y Dificultades de los Focus Group	133
Tabla N°47: Encuesta 001 realizadas a Directivos	136
Tabla N°48: Encuesta 001 Interrelaciones Sociales Directivo- directivo	137
Tabla N°49: Encuesta 001 Interrelaciones Sociales Directivo- profesor	138
Tabla N°50: Encuesta 001 Interrelaciones Sociales Directivo- apoderado	140
Tabla N°51: Encuesta 001 Interrelaciones Sociales Directivo- estudiante	141
Tabla N°52: Encuesta 001 Expectativas Académicas y Sociales de los Directivos	143
Tabla N°53: Encuestas 002 realizadas a Profesores	145

Tabla N°54: Encuesta 002 Interrelaciones Sociales Profesor-profesor	146
Tabla N°55: Encuesta 002 Interrelaciones Sociales Profesor-directivo	147
Tabla N°56: Interrelaciones Sociales Profesor-apoderado	149
Tabla N°57: Encuesta 002 Interrelaciones Sociales Profesor-estudiante	150
Tabla N°58: Encuesta 002 Expectativas Académicas y Sociales de los Profesores	152
Tabla N°59: Encuestas 003 realizadas a Estudiantes	154
Tabla N°60: Encuesta 003 Interrelaciones Sociales Estudiante-estudiante	155
Tabla N°61: Encuesta 003 Interrelaciones Sociales Estudiante-profesor	156
Tabla N°62: Encuesta 003 Interrelaciones Sociales Estudiante-apoderado	158
Tabla N°63: Encuesta 003 Interrelaciones Sociales Estudiante-directivo	159
Tabla N°64: Encuesta 003 Expectativas Académicas y Sociales de los Estudiantes	161
Tabla N°65: Encuestas 004 realizadas a Apoderados	163
Tabla N°66: Encuesta 004 Interrelaciones Sociales Apoderado-apoderado	164
Tabla N°67: Encuesta 004 Interrelaciones Sociales Apoderado-profesor	165
Tabla N°68: Encuesta 004 Interrelaciones Sociales Apoderado-estudiante	167
Tabla N°69: Encuesta 004 Interrelaciones Sociales Apoderado-directivo	168
Tabla N°70: Encuesta 004 Expectativas Académicas y Sociales de los Apoderados	169
Tabla N°71: Análisis Cualitativo Entrevista Semiestructurada 001 Dirigida a Estudiante	172
Tabla N°72: Análisis Cualitativo Entrevista Semiestructurada 002 Dirigida a Apoderado	174

Tabla N°73: Análisis Cualitativo Entrevista Semiestructurada 003 Dirigida a Profesor	176
Tabla N°74: Análisis Cualitativo Entrevista Semiestructurada 004 Dirigida a Directivo	178
Tabla N°75: Análisis Cualitativo Focus Group 001 Dirigido a Estudiantes	181
Tabla N°76: Análisis Cualitativo Focus Group 002 Dirigido a Profesores y Directivos	183
Tabla N°77: Análisis Cualitativo Focus Group 003 Dirigido a Apoderados	186
Tabla N°78: Síntesis resultados obtenidos a través de las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Group dirigidos a los Directivos	188
Tabla N°79: Síntesis resultados obtenidos a través de las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Group dirigidos a los Profesores	191
Tabla N°80: Síntesis resultados obtenidos a través de las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Group dirigidos a los Estudiantes	193
Tabla N°81: Síntesis resultados obtenidos a través de las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Group dirigidos a los Apoderados	195
Tabla N°82: Cuadro comparativo de resultados obtenidos antes y después de la implementación de una Comunidad de Aprendizaje en los Directivos	200
Tabla N°83: Cuadro comparativo de resultados obtenidos antes y después de la implementación de una Comunidad de Aprendizaje en los Profesores	203
Tabla N°84: Cuadro comparativo de resultados obtenidos antes y después de la implementación de una Comunidad de Aprendizaje en los Estudiantes	206
Tabla N°85: Cuadro comparativo de resultados obtenidos antes y después de la implementación de una Comunidad de Aprendizaje en los Apoderados	209

## Capítulo I

# **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **1. Planteamiento del Problema**

### **1.1. Antecedentes teóricos y empíricos**

Las características individuales de cada ser humano son las que les definen y diferencian a unos de otros. Nuestra sociedad posee una gran riqueza y diversidad cultural, que se evidencia en todos los planos de la cotidianidad, por lo que la escuela no se encuentra exenta de dicha realidad. La escuela como institución no sólo debe encargarse de entregar conocimientos parcelados de las ciencias que la humanidad ha estudiado y reproducido durante siglos, sino también posee la compleja función de fomentar el desarrollo humano en forma integral, desde las competencias, valores y razonamientos necesarios para la vida en comunidad y sociedad, respetando el inmenso valor de la diversidad. (Blanco, 2004).

La gran diversidad que se manifiesta al interior de la escuela (al igual que en otros planos de la sociedad) ha sido objeto de debate durante las últimas décadas, ya que la institución ha sufrido complicaciones para entregar respuestas educativas eficientes a los diversos requerimientos de los estudiantes. Para abordar este tema de forma más eficaz, se han clasificado los requerimientos de los estudiantes (Necesidades) de manera de responder a estas en todos los planos de la vida en el aula.

Se refiere a Necesidades Educativas Comunes cuando hablamos de aquellas que comparten todos los alumnos y abarcan ciertas áreas que se explicitan en el currículum común.

Las Necesidades Educativas Individuales se refieren a aquellas que responden a las características, ritmos, intereses, preferencias y experiencias propias de cada estudiante.

Por otro lado, las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) representan aquellos requerimientos de los estudiantes que demandan apoyos adicionales, por lo que implicarán un cambio sustancial en el currículum diseñado para el alumnado en general (Godoy, 2008). De esta forma las escuelas encuentran dentro del aula, estudiantes que poseen los



tres tipos de necesidades señalados anteriormente, sin embargo, la institución regular se encuentra capacitada para atender con mayor eficacia sólo a aquellos alumnos con Necesidades Educativas Comunes y en ocasiones aquellas individuales, por lo que nacen los programas y centros especializados en atender a niños, niñas y jóvenes con N.E.E. (Escuela Especial; Proyectos de Integración Escolar), centrando sus esfuerzos de recursos, metodologías y didácticas en la adquisición de las competencias necesarias de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Por un lado, la Escuela Especial trabaja exclusivamente dichos requerimientos, dentro de un ambiente protegido que permite que los estudiantes disfruten de una atención mucho más personalizada y direccionada. Los proyectos de Integración Escolar, entregan a los estudiantes con N.E.E. la oportunidad de “integrarse” a un ambiente normalizado, sin descuidar la necesidad de los estudiantes de una atención más especializada (Centro de DDHH Universidad Diego Portales, 2008).

Los debates surgen a raíz de la discriminación que, en forma implícita, se manifiesta en la educación de personas con Necesidades Educativas Especiales, asociadas o no a una discapacidad intelectual en las escuelas especiales, ya que estas, construyen y aplican currículos diferentes al desarrollado por la educación regular, impidiendo el reconocimiento y certificación de los estudios realizados por estudiantes de escuelas especiales. (Centro de DDHH Universidad Diego Portales, 2008).

La Escuela Especial también tiene la característica de crear un ambiente sumamente protegido a los estudiantes, lo que no permite, o dificulta, que los alumnos adquieran competencias para la vida (Tenorio & González, 2004). Por otro lado, la realidad de los Proyectos de Integración Escolar en las escuelas regulares aún fomenta la segregación de los estudiantes inscritos, los que inmediatamente son catalogados como los “alumnos de integración”, por lo que tampoco ha respondido a la necesidad general de incluir a todos los alumnos de la escuela con el propósito de adquirir conocimientos, competencias y valores, sin importar el tipo de Necesidades (comunes, individuales o especiales) que presenten. Con respecto a esta problemática detectada en los P.I.E. un estudio realizado por

el MINEDUC<sup>1</sup> con respecto su calidad en los procesos de integración, afirma que los resultados que estos han obtenido aún se encuentran por debajo a los esperados.

A partir de esta problemática comienza a desarrollarse en Europa una nueva propuesta para abordar la diversidad en las salas de clase, que responde a las necesidades de todos los estudiantes, sin centrarse en aquellos con N.E.E., sino en cada miembro de la comunidad educativa, incluyendo docentes, directivos y apoderados. **Esta propuesta recibe el nombre de Comunidades de Aprendizaje**, y permite que toda la comunidad cumpla un papel protagónico en la resolución de los problemas institucionales y en el aprendizaje continuo de cada actor educativo.

Elboj *et al.* (2002, p.9) definen la Comunidad de Aprendizaje de la siguiente forma:

***“es un proyecto de transformación social y cultural de un Centro Educativo y de su entorno, creado para conseguir que la sociedad de la información sea para todas las personas, en igualdad de oportunidades. Basada en el aprendizaje dialógico y mediante una educación participativa de la comunidad, ésta se concreta en todos sus espacios, incluida el aula”.***

Se compone de 8 fases que pretenden modificar la estructura de la escuela con el propósito de convertirla en una institución dinámica y colaborativa. Estas fases corresponden a:

- 1.- Sensibilización
- 2.- Toma de decisión
- 3.- Sueño
- 4.- Selección de prioridades
- 5.- Planificación
- 6.- Proceso de Investigación

---

<sup>1</sup> Consultora en Estudios, Asesorías y planificación en desarrollo local, CEAS Ltda. *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. 2003. Este estudio presenta resultados a nivel nacional con respecto a los Proyectos de Integración Escolar en Chile.

## 7.- Proceso de formación

## 8.- Proceso de Investigación

El carácter dialógico que le entrega a la educación esta propuesta facilita los aprendizajes efectivos entre la comunidad educativa, acarreado consigo no tan sólo la adquisición de contenidos específicos, sino también de valores y competencias que permitirán a los alumnos una mayor conciencia social y tolerancia frente a la diversidad que la sociedad en general presenta. Esta iniciativa en países europeos se ha ejecutado en forma bastante satisfactoria, desde la perspectiva de todos los miembros de la comunidad escolar.

## **1.2.- Justificación e importancia de la investigación**

Si bien escuelas especiales y Proyectos de Integración Escolar constituyen una ayuda fundamental para el desarrollo escolar de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales, aún no se logra el nivel deseado para que estos logren una inclusión (escolar y social) completa. Se observa que en ambas realidades se vive la segregación de niños, niñas y jóvenes que requieren de apoyos para el cumplimiento de los objetivos escolares, al separarlos, clasificarlos y reagruparlos según sus requerimientos.

Por otro lado, la escuela regular ha perdido la visión de su propósito en la sociedad, por lo que requiere urgentemente realizar un replanteamiento de su misión, para comprender así porqué las estrategias, metodologías y didácticas utilizadas no está permitiendo que los alumnos adquieran los aprendizajes establecidos como necesarios para la educación regular.

El desarrollo de la práctica profesional en las realidades de escuelas especiales y regulares del equipo investigador, invitan a cuestionar las experiencias ejecutadas en ambos espacios. Por un lado, la Escuela Especial genera una ambiente protegido, que limita la inserción social de los estudiantes, al desenvolverlos en un contexto sumamente disímil al real. En las escuelas regulares, el tipo de estrategias y evaluaciones, demuestran que el foco de atención se centra en el contenido, y no en los procesos de aprendizaje ni en las competencias claves, lo que dificulta enormemente la inserción de aquellos estudiantes que poseen N.E.E.

Sin duda la mayor problemática vivenciada en los Proyectos de Integración Escolar, corresponde a las discrepancias surgidas entre profesores de educación básica o de disciplinas específicas y los educadores diferenciales, quienes se plantean objetivos diferentes y centran sus esfuerzos en focos distintos. Dichos enfoques afectan directamente las expectativas de la comunidad educativa hacia los estudiantes, las que variarán de acuerdo a las preconcepciones, experiencias y objetivos propios de cada docente.

Estas variaciones existentes entre las relaciones que se generan en el cuerpo docente, los profesores del P.I.E. y la comunidad educativa en general, junto con las bajas expectativas hacia los estudiantes, constituyen unas de las problemáticas que afectan los aprendizajes de los alumnos y de la escuela, como institución.

Según Elboj, C. *et al.* (2002), los establecimientos educacionales que han decidido ejecutar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, han logrado encontrar solución a muchas de sus principales problemáticas establecidas en una primera instancia, estableciendo mejoras educativas a nivel de:

- Mejor relación entre profesor-alumno-apoderado.
- Mayor cohesión entre el personal docente.
- Mayor participación de los apoderados en el aprendizaje de sus hijos.
- Aumento en la motivación docente.
- Mayor compromiso de los alumnos con las actividades pedagógicas.
- Mejor rendimiento escolar.
- Evaluaciones constantes para un desarrollo continuo.
- Reflexión interna y externa sobre el panorama institucional.

Desde ambas necesidades (desde la educación especial y la educación regular) nace la propuesta de implementar la Primera y Segunda Fase de una Comunidad de Aprendizaje en una Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar, con el propósito de analizar el impacto que dicho programa puede provocar al interior de una comunidad educativa con determinadas características.

La elección del centro educativo se efectúa de acuerdo a las características propias de las Comunidades de Aprendizaje, que indican que este proyecto debe ser implementado en establecimientos que presenten problemáticas tanto a nivel organizacional como académico. La Escuela Regular Básica María Medianera recientemente ha cambiado su equipo administrativo, además de la mitad de su planta docente, lo que ha ocasionado una división importante en la comunidad educativa y los objetivos de cada integrante con respecto a la institución. Se trabaja en forma

exclusiva con el segundo ciclo de la escuela, ya que ambos ciclos se encuentran ubicados en distintos establecimientos, por lo tanto, el tiempo y los espacios permitían sólo realizar la implementación en uno de los espacios. Los profesores de la Institución en conjunto con el equipo investigador, escogen el segundo ciclo, ya que éste grupo de estudiantes posee mayores problemáticas a nivel académico y social, debido a las dificultades propias de la preadolescencia.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje ha sido implementado en países tales como España y Brasil, los que han logrado experiencias exitosas, permitido atender la diversidad de las aulas. Desde este ámbito, se evidencia la relevancia de llevar a cabo estas prácticas en Chile; propiciando la investigación y el avance a nivel educacional. Es por esto que la presente investigación ha de ser la primera experiencia de implementación de dicho proyecto.

### 1.3. Definición del problema

Las Comunidades de Aprendizaje han nacido como una respuesta a las diversas problemáticas surgidas de la heterogeneidad existente en las salas de clase de todo el mundo. En Chile, las escuelas han incorporado a su sistema los Proyectos de Integración Escolar, que intentan abordar la diversidad del aula desde una perspectiva inclusiva. Sin embargo, estos proyectos no han logrado satisfacer las necesidades de todos los estudiantes del sistema, ni de la comunidad en general.

Una Comunidad de Aprendizaje, según los estudios e implementaciones realizadas en diferentes partes del mundo, favorece los aprendizajes de los estudiantes y de la organización propiamente tal, a través de la generación de interrelaciones sociales y de expectativas positivas. Una Comunidad de Aprendizaje tarda alrededor de tres años en implementar todas sus fases, sin embargo, las dos primeras son las que determinarán el curso que tomará el proyecto, ya que estas consisten en una sensibilización de la comunidad educativa con respecto a las temáticas más significativas para la organización y sus miembros, además de determinar el compromiso que la escuela adquirirá consigo misma para trabajar en pos de una mejora permanente. La Escuela María Medianera, al ser una institución con variadas problemáticas organizacionales y académicas a causa de sus constantes cambios, constituye un escenario propicio para la implementación de la Primera y Segunda Fase de una Comunidad de Aprendizaje, especialmente dentro del 2° ciclo, ya que es allí donde se concentran las mayores dificultades, tanto a nivel académico como organizacional. Según estos antecedentes, nuestra pregunta guía es:

¿Qué efectos produce en el Segundo Ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje?

A partir de esta pregunta guía se desprenden las siguientes subpreguntas:

- ¿Qué características presentan las interrelaciones sociales entre los diferentes actores del Segundo Ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje?
- ¿Cuáles son las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores del Segundo Ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje?



#### **1.4. Limitaciones del estudio**

Las principales limitaciones que se identifican con respecto a la investigación se centran en tres focos específicos:

- A nivel de gestión interna, la escasez de tiempo y la unificación de los criterios e ideas.
- A nivel de gestión externa, la falta de disponibilidad y la inflexibilidad del centro educativo donde se realizará la implementación.
- A nivel de Investigación, la complejidad y variabilidad que posee el diseño de investigación acción.

## Capítulo II

# **SUPUESTOS**

## **2. Supuestos de la Investigación**

Se cree que la implementación de la Fases de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje en el Segundo Ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera lograría elevar los niveles de interrelación social y expectativas académicas y sociales en los diferentes actores de la comunidad, es decir, entre los estudiantes, profesores, directivos y apoderados.

## Capítulo III

# **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3. Objetivos de la Investigación**

Éste capítulo da cuenta de los objetivos que se han planteado para realizar la investigación y corresponden a un objetivo general y dos específicos, que son los siguientes:

#### **3.1. Objetivo General**

Identificar los efectos que produce en el Segundo Ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

3.2.1. Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores del Segundo Ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.

3.2.2. Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores del Segundo Ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.

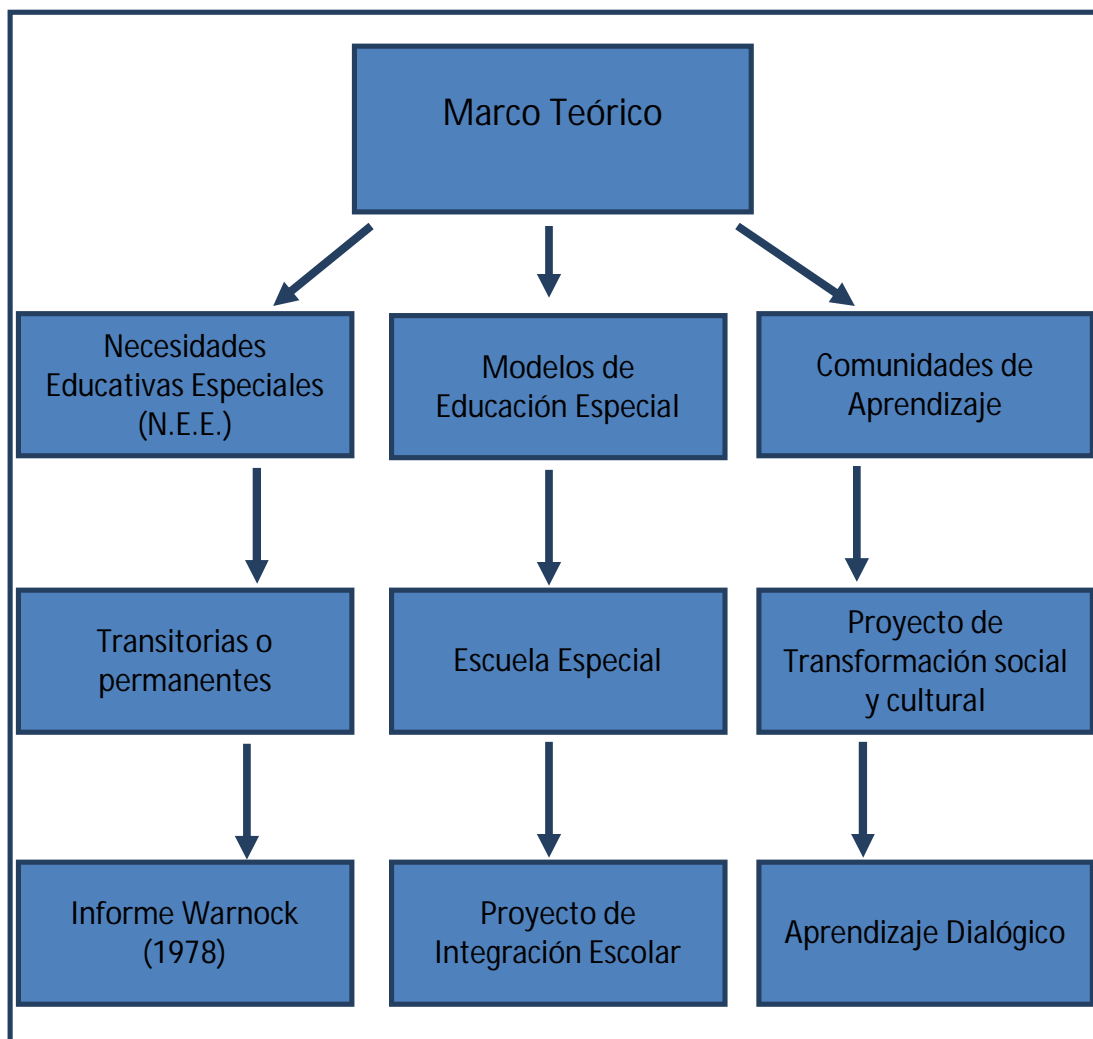
## Capítulo IV

# **MARCO TEÓRICO**

#### 4. Marco Teórico

En el siguiente capítulo, se presentan las bases teóricas que sustentan la investigación, que consisten en la evolución que la Educación ha experimentado durante los últimos tiempos, principalmente la Educación Especial. Para esto se desarrollan los siguientes apartados: Concepto de Necesidades Educativas Especiales, Modelos de la Educación Especial, Marco Legal de la Educación Especial, Legislación de Proyectos de Integración Escolar y Comunidades de Aprendizaje.

Tabla N° 1: Marco Teórico



#### 4.1. Concepto de Necesidades Educativas Especiales

Durante muchos años la Educación Especial centró sus esfuerzos en agrupar a aquellos estudiantes que presentaban algún grado de discapacidad o trastorno del aprendizaje, para trabajar con ellos en forma aislada, y enfocar las prácticas pedagógicas en las dificultades de los alumnos. Sin embargo, a partir de la década del 80, un nuevo concepto comenzó a tomar fuerza en el mundo de la educación, a través de la publicación en 1978 del Informe Warnock: las Necesidades Educativas Especiales (Godoy, P. 2008).

Para comprender el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) es necesario conocer que tal como observamos en la sociedad, las aulas poseen un alto grado de heterogeneidad, y la gran diversidad de los estudiantes que se observa es producto de diversos factores sociales. *“La diversidad de los alumnos/as es consecuencia de su origen social y cultural, y de sus características individuales en cuanto a su historia personal y educativa, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje”* (Godoy, P. 2008, p.8).

Comprender el fenómeno de la diversidad al interior de las escuelas obliga a los docentes a abordar la temática desde una perspectiva integradora. Si se considera que todos los estudiantes poseen características diversas (por cualquiera de los motivos mencionados anteriormente por la autora) el docente deberá centrar sus esfuerzos pedagógicos en aquellas diferencias y potencialidades por sobre las dificultades que implican. Bajo esta premisa se incorpora el hecho de que todos los estudiantes poseen cierto tipo de “necesidades”, sean éstas diferentes unas de otras, las que deben ser abordadas de una forma específica. La *Guía Introductoria: Respuestas Educativas a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales*, se refiere a estas necesidades de la siguiente forma:



Las Necesidades Educativas Comunes, se refiere a las necesidades educativas que comparten todos los alumnos/as y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículum común.

Las Necesidades Educativas Individuales, hacen referencia a las diferentes capacidades intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan este proceso, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. Estas pueden ser atendidas adecuadamente a través de lo que podría llamarse “buenas prácticas pedagógicas”, es decir, a través de una serie de acciones que todo educador utiliza habitualmente para dar respuesta a la diversidad: organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los alumnos, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados alumnos, graduar los niveles de exigencias y otras muchas que se originara como resultado de la creatividad del docente.

Las Necesidades Educativas Especiales N.E.E., son aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a la que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes (Godoy, 2008, p. 15).

Es gracias a estas nuevas concepciones que ha sido cada vez más desechada la idea de clasificar a los estudiantes en categorías tipológicas y déficits, comprendiendo que todos los alumnos poseen ciertas necesidades educativas a las cuales el sistema escolar debe dar respuesta en forma eficiente, ya sean estas necesidades educativas comunes, individuales o especiales.

La incorporación de las Necesidades Educativas Especiales a la práctica docente es entendida como un proceso en vías de desarrollo y que involucra un cambio de paradigma en el concepto de educación, que también se ve acentuado gracias a variados elementos de la sociedad moderna, tales como la diversidad cultural, la globalización, el predominio de la información y el repentino avance de las comunicaciones, que imponen a la escuela nuevos desafíos en el desempeño de su práctica (Pérez, A. 2003).

Es importante reconocer que las Necesidades Educativas Especiales surgen desde un concepto mucho más amplio, y que se encuentra cada vez más incorporado en la cultura de la sociedad: la Diversidad. Esta concepción posee dos perspectivas que influyen directamente en el sistema educativo, que son el origen de la diversidad y el carácter de ésta. Bajo estas perspectivas nacen dos enfoques que actualmente son aceptados dentro de diversos círculos relacionados a la educación (Espech, M. *et al.* 2003).

El primero de estos es el enfoque estático-innatista, que explica que el origen de la diversidad es innato o desde el momento del nacimiento y su carácter es estático, es decir, no existe una variabilidad de esta condición a través del tiempo. El segundo es el enfoque dinámico-ambientalista, en donde se sostiene que el aprendizaje puede ser adquirido y modificado a lo largo de la vida del individuo y que el ambiente es un factor determinante. Actualmente el enfoque dinámico-ambientalista, es el más aceptado por los expertos relacionados al ámbito de la educación, ya que numerosos estudios actuales, como los realizados por Reuven Feurestein, quien da a conocer la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva (Feurestein, 1979) sostiene que las habilidades cognitivas y los aprendizajes en general pueden ser adquiridos en diferentes etapas de la vida, pudiendo estos también ser modificados.

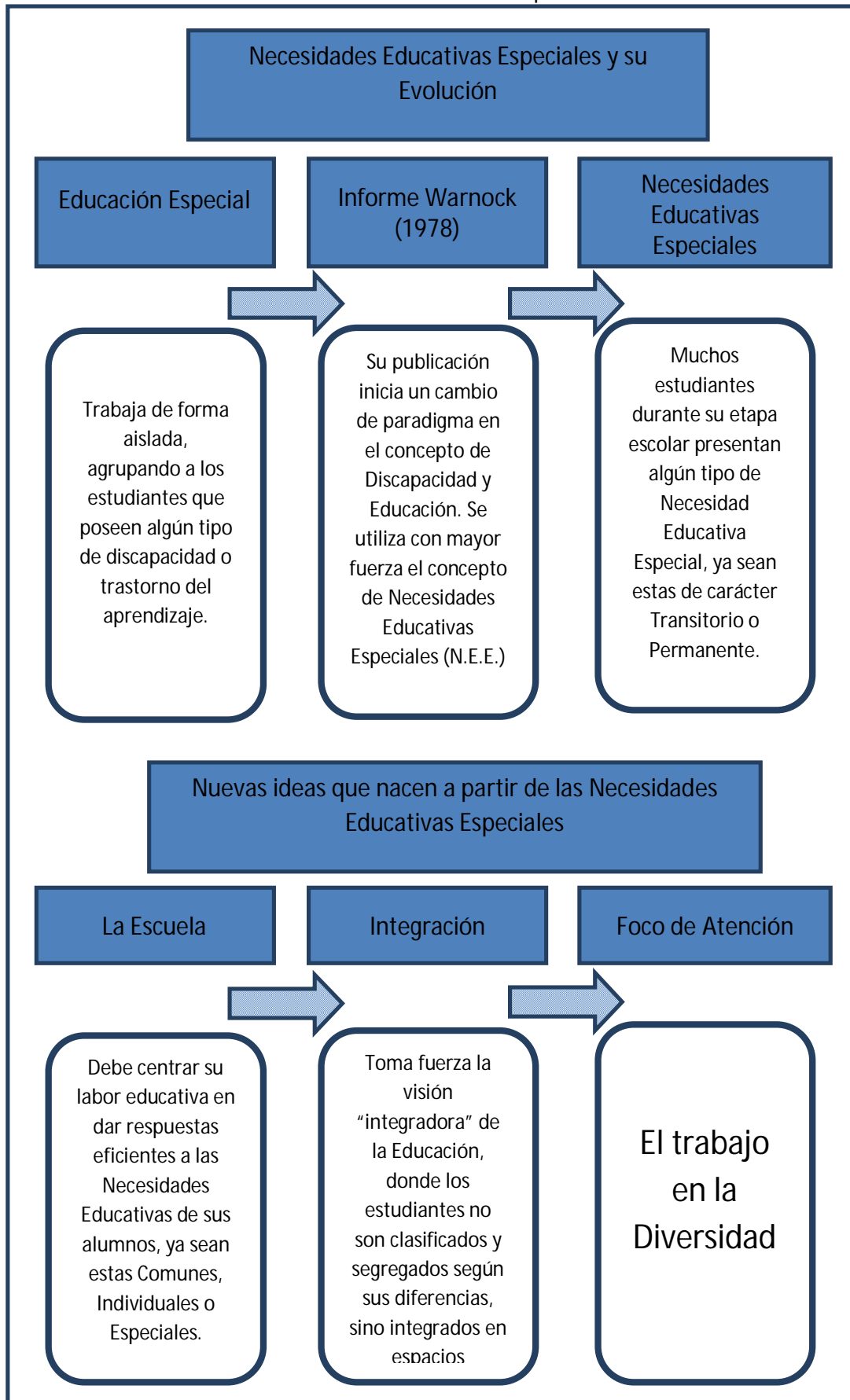
Bajo este enfoque dinámico-ambientalista, las N.E.E. son reconocidas como requerimientos especiales que poseen algunos niños y jóvenes a lo

largo de su vida, debido a diversos elementos, tanto personales como surgidos a partir del entorno, que desfavorecen sus condiciones para adquirir los aprendizajes. Sin embargo, con los apoyos y mediación adecuados, estos estudiantes pueden recibir respuesta y atención asertivas a sus necesidades. Para saber qué tipo de apoyo brindar en estos casos, será necesario reconocer el carácter de dichas necesidades, las que pueden ser transitorias o permanentes. Las N.E.E. transitorias “son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización” *Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Decreto N°170. (2009)*, por otro lado, aquellas N.E.E. permanentes “son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demanda al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar” *Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Decreto N°170. (2009)*. Sea cual sea la naturaleza de la N.E.E. es importante que el alumno se sienta integrado e incluido en el contexto educativo, en un ambiente en el que todos los estudiantes comparten sus aprendizajes de acuerdo a sus intereses, sin importar si sus dificultades radican de una necesidad transitoria, de una discapacidad diagnosticada o bien no existan dificultades en la adquisición de los aprendizajes.

Sin embargo el contexto educativo no debe ser el único escenario disponible para efectuar la integración de niños y jóvenes con algún tipo de N.E.E. Ya en la década de los 80, García Armendariz indica que la integración “no es en absoluto un concepto unidimensional; es un proceso que desborda el ámbito escolar y se extiende al orden familiar, social, cultural, al tiempo libre y especialmente al ámbito laboral, participando en el proceso productivo”. Lo anterior da a conocer un concepto que no sólo denota el ámbito educativo sino que se extrapola, a partir ya desde aquellos años. (Armendariz, 1980).

Para abordar la educación de las personas con este tipo de necesidades existen dos grandes tipos de modelos preparados para realizar esta labor: las escuelas regulares con proyecto de integración y las escuelas especiales. Ambas realidades ofrecen una visión sobre las Necesidades Educativas Especiales y, al mismo tiempo, diferentes formas de satisfacerlas.

Tabla N° 2: Evolución de las Necesidades Educativas Especiales



## 4.2. Modelos de la Educación Especial

La Educación Especial data sus inicios a principios del siglo XX respaldándose de los nuevos aportes entregados por la ciencia médica, cuyas investigaciones dieron importantes y reveladores datos relacionados a la discapacidad y las dificultades de aprendizaje de distinta índole. Esto permitió que se generara un nuevo concepto de educación, más especializada y atingente, que diera una respuesta efectiva a esos niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

Esta nueva educación parte de la siguiente filosofía: El derecho de todas las personas en igualdad de oportunidades a recibir educación. Como así lo manifiesta la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) al iniciar en ese entonces, una serie de reformas educativas que promovían la igualdad de oportunidades para todas las personas, independiente de su condición física, social, económica, cultural, étnica y de género.

Producto de lo anterior, surgen instituciones dedicadas al cuidado de personas con algún tipo de discapacidad, dirigidas y organizadas por profesionales dedicados al área de la medicina, para luego y progresivamente, entregar a la educación un rol fundamental, reconociendo en ella un elemento unificador, al valorar principalmente aquel aprendizaje que surge de la interrelación social, de las vivencias y del diálogo.

Con el paso de los años y el surgimiento de nuevas investigaciones, la educación de personas con discapacidad se ha transformado en un derecho inalienable. Se logra así que la Educación Especial sea un subsistema de la educación general, de carácter paralelo, encomendado de potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad y dificultades de aprendizaje en todos los niveles y modalidades del sistema escolar, elaborando un marco normativo específico donde se manifiesta de forma implícita, alcances filosóficos e ideológicos.

Esta normativa se ha elaborado con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, en todos los sectores que abarcan la vida humana, siendo para este caso el derecho a la educación.

Durante los últimos años, ha cobrado cada vez mayor relevancia los aportes que ha entregado el área de la Educación Especial, para lidiar con las diferencias individuales existentes en el aula, relacionadas con motivaciones, factores afectivos, interpersonales y capacidades (físicas y cognitivas). Debido a que ésta proporciona ayudas y complementos que demanden otro tipo de conocimientos, técnicas y/o recursos humanos de carácter especializado como elaborar estrategias metodológicas o materiales distintos y personalizados para cada estudiante, demostrando por medio de la labor de la Educación Especial un conjunto de recursos para la educación común, siendo transversal a todas las etapas educativas y programas propuestos por los Ministerios de Educación, creadas para fomentar el aprendizaje de todos los alumnos, y atender las N.E.E. que puedan presentar algunos de ellos.

Sin embargo, ya en los 70 y gracias a las nuevas observaciones entregadas por el Informe Warnock (1978), cambia el panorama predominante sobre la Educación Especial, aludiendo a aspectos negativos como la segregación, discriminación y escasa funcionalidad con que se le es entregada la educación a estudiantes con N.E.E.

El *Informe Warnock* sacó a la luz, datos importantes del funcionamiento de la educación especial, manifestando que esta escuela se guiaba bajo criterios de clasificación a sus alumnos, en función de categorías diagnósticas tradicionales, centrándose mayoritariamente en el déficit y en la compensación de las deficiencias de los alumnos.

Sosa anuncia en su artículo *Reflexiones sobre la Discapacidad. Dialógica de la Inclusión y Exclusión en las prácticas*, en el año 2009 al referirse a los cambios acuñados al concepto de discapacidad “*La palabra discapacidad hace referencia a posibilidades limitadas de desarrollo humano; y dicha limitación no está dada exclusivamente en las deficiencias físicas, mentales o emocionales que la persona posee, sino también por el contexto, la comunidad a la cual el sujeto con discapacidad pertenece. Por lo tanto, existen factores socio-ambientales que determinan, en algunos casos, no sólo el aumento de una deficiencia en un individuo, sino también el que se instale una discapacidad*”.

Avanzar en Educación Especial, significa también avanzar en el concepto de N.E.E. y adaptarse a los nuevos requerimientos de la educación a nivel nacional y mundial, donde forme parte de la red educativa general.

Durante estos últimos 20 años se ha acuñado la idea de que la Educación Especial contribuya con el desarrollo de escuelas inclusivas y el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque conoce de estrategias de personalización de la enseñanza que optimizan el desarrollo y participación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que requieren de recursos, técnicas y ayudas de carácter especializado.

El documento *La nueva perspectiva y visión de la Educación Especial; Informe de la comisión de expertos*, MINEDUC (2004); señala que en el futuro, las escuelas especiales deberán escolarizar sólo a aquellos alumnos que requieren adaptaciones muy significativas del currículo común y atención de personal especializado de forma intensiva, y cuando se estime que el grado de participación educativa y social que pueden lograr en las escuelas comunes sería mínimo. Este puede ser el caso de los alumnos y alumnas con discapacidades severas o múltiples. El horizonte, debería ser, crear cursos o unidades dentro de los establecimientos educativos comunes para atender a estos alumnos, con lo que se lograría tener un sistema educativo unificado pero diversificado en cuanto a las respuestas que ofrece.



Tabla N° 3: Modelos y Evolución de la Educación Especial

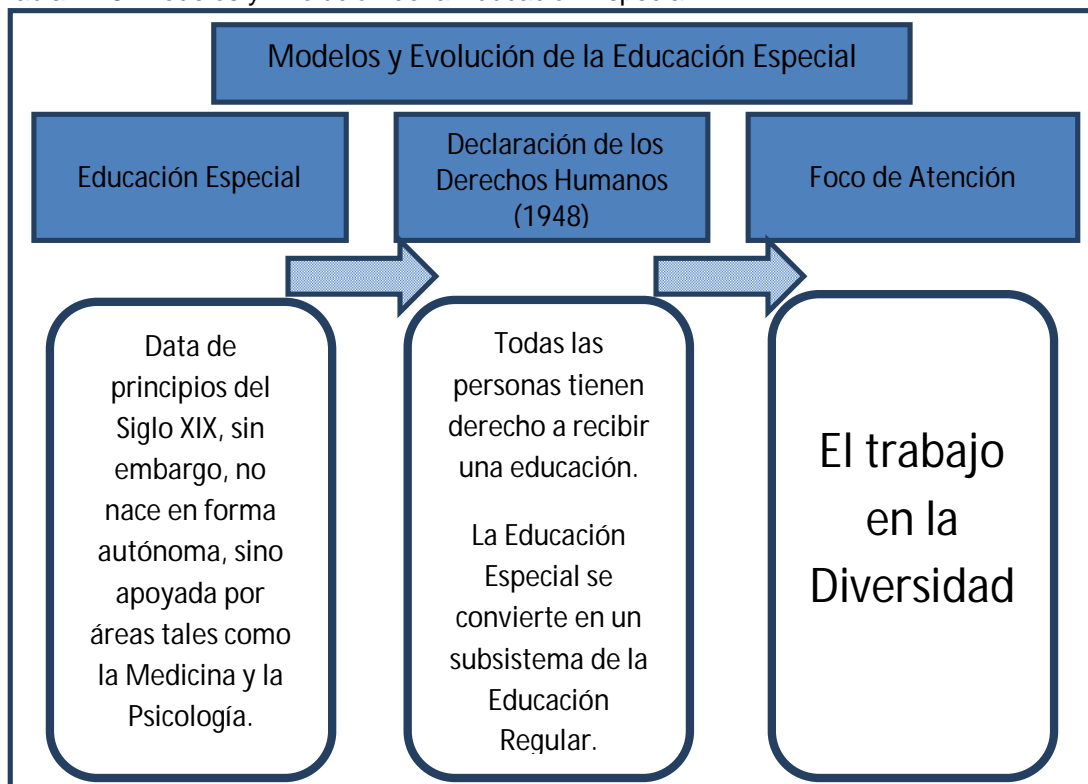
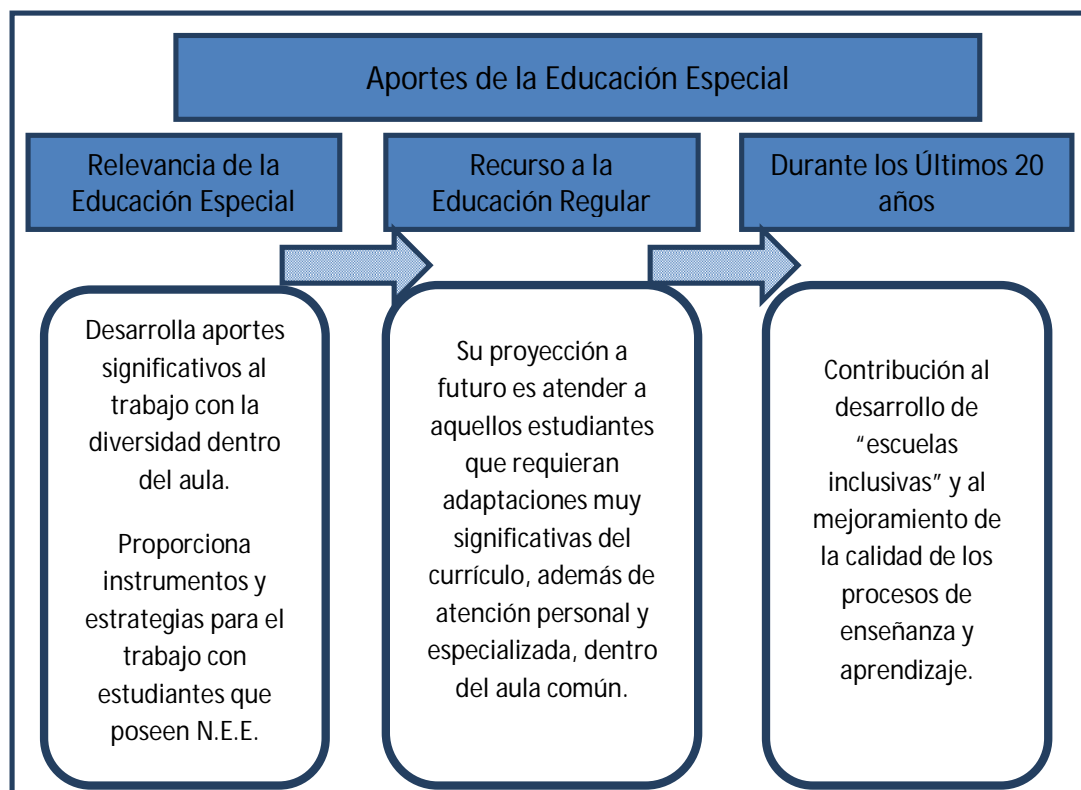


Tabla N° 4: Aportes de la Educación Especial



### 4.3. Marco legal de la Educación Especial

Si bien las normativas legales que amparan la Educación Especial en nuestro país tienen un origen bastante reciente, la primera Escuela especializada en la atención de personas con algún grado de discapacidad se creó en el año 1852, en Santiago, y constituyó la primera escuela latinoamericana dedicada a la atención de niñas y niños sordos. Más tarde, en el año 1928 nace la primera Escuela Especial de niños y niñas con deficiencia mental, y la Reforma Educacional de aquel entonces comienza a reconocer estas instituciones dentro de sistema educacional chileno. La acción más significativa y con mayores repercusiones en la Educación Especial fue la entrega, al Ministerio de Educación, por parte del Doctor Luis Bravo Valdivieso, del documento “El fracaso Escolar Básico y sus Consecuencias en la Educación, Salud y Economía”, en el año 1975, bajo el Gobierno Militar. Este hecho generó gran inquietud dentro de las autoridades relacionadas al área, creándose así el Decreto Excento N°185, que organizó una comisión encargada de velar por la investigación y desarrollo de las problemáticas de la Educación Especial en nuestro país, que en un plazo de un año logró elaborar planes de estudio propios, creación de Grupos Diferenciales en las escuelas básicas (Decreto N° 457/76), dotación de las Escuelas Especiales con un gabinete técnico (Decreto N° 1861/79) y la creación de organismos psicopedagógicos (Decreto N° 428/75).

“Asumir el principio de equidad como igualdad de oportunidades para todos los alumnos y alumnas supone para la escuela identificar e incorporar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir en la unidad educativa y su entorno, a través de redes de apoyo que permitan potenciar el proceso de integración. Este gran desafío representa a sus vez para los docentes una oportunidad para crecer como personas y fortalecerse como equipo y de generar cambios en el establecimiento que beneficiarán a la comunidad educativa en su conjunto”. (MINEDUC 1998).

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, conocida como LOCE, constituyó durante muchos años las bases de la Educación en Chile, al referirse a los requisitos que deberían cumplirse tanto en la Educación

Básica como en la Educación Media y la forma en que el Estado debería velar por el cumplimiento de todas las disposiciones relacionadas al funcionamiento de las instituciones educativas dentro del país. *Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. LOCE (1990)*. A pesar de la relevancia de la LOCE en el desarrollo de la Educación Chilena, se generaron una gran cantidad de críticas desde diversos sectores, al no realizar aportes significativos a la Educación Especial. A partir de ésta necesidad es que, en el año 1990 se promulga el Decreto N° 490 que comienza a clarificar la normativa relacionada a la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Establecimientos Regulares, ya que el Estado reconoce el deber de garantizar la educación a toda la población en edad escolar. Bajo esta premisa se genera el concepto de Proyecto de Integración Escolar, dentro de establecimientos de Educación Regular, que tiene como objetivo garantizar la adquisición de las competencias necesarias de los estudiantes con N.E.E., según sus propios requerimientos, utilizando aquellos recursos que sean indispensables para generar aprendizajes de calidad.

Por otro lado, en el año 1994, se establece la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad, abordando temáticas tan importantes como el acceso al transporte público, el trato igualitario en ambientes laborales y el derecho a recibir una educación de calidad en ambientes regulares. Con respecto a éste último punto, esta Ley menciona acerca de los Proyectos de Integración Escolar: “Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan N.E.E, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho proceso.” (*Gobierno de Chile, Ministerio de Salud. Ley 19.281. 1994*). Los beneficios que los estudiantes con N.E.E. obtuvieron gracias a la formulación de la ley 19.284 y el decreto 490, se ven incrementados con la publicación del Decreto 40 en el año 1996, donde se sostiene que: “... el compromiso del actual Gobierno de garantizar la libertad de enseñanza y de asegurar la real vigencia del principio de igualdad de oportunidades educacionales significa que los establecimientos deben

ofrecer una educación que, sobre una base común de carácter nacional, dé al mismo tiempo cuenta de los intereses y expectativas de las diferentes comunidades escolares...”

A pesar de todas las adaptaciones realizadas a los alumnos con N.E.E., aún existía una problemática que no se encontraba completamente cubierta, y que entorpecía el trabajo del equipo multidisciplinario a cargo de la Integración Escolar: la Evaluación. Es por esto que en el año 1997, el Decreto Exento 511 menciona “en aquellos alumnos que presenten alguna dificultad para cursar de forma regular algún sector o subsector de aprendizaje, deberá aplicarse para ellos procedimientos de evaluación diferenciada, que será determinada según la modalidad de integración y a los requerimientos del alumno/a y sus N.E.E.” (*Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Decreto N°511. 1997*).

Todas las leyes y decretos promulgados a partir de 1990 lograron realizar paulatinos cambios en la Educación Chilena y su perspectiva hacia la Educación Especial y las personas con N.E.E., sin embargo, uno de los avances más significativos se generó con el establecimiento del Decreto 01 del año 1998, que sostiene que: “El sistema escolar nacional, en su conjunto, deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales pudiendo hacerlo a través de: a.- Los establecimiento comunes de enseñanza, b.- Los establecimientos comunes de enseñanza con proyectos de integración y/o, c.- Las escuelas especiales” Los principales aportes de este Decreto a la Educación Especial, son el establecimiento de normas que regulan el funcionamiento de los Proyecto de Integración Escolar al interior de Establecimientos de Educación Regular, incluyendo las subvenciones especiales a cada escuela según los estudiantes pertenecientes al proyecto y la incorporación a los planes del establecimiento “las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas con N.E.E. el acceso a los cursos o niveles” (Decreto 01/1998).

A partir del descontento de diversos sectores de la Educación, en el año 2009 se publica la Ley General de Educación (LGE) que, a diferencia de

la anterior LOCE, incorpora mayores aportes al área de la Educación Especial, que incluyen un apartado específico que describe la forma en que se trabaja esta área de la educación, regulando su correcto funcionamiento. Uno de los aportes más reconocidos que esta nueva Ley incorpora, corresponde a la mayor consideración de la diversidad al interior de las escuelas, reconociendo que los ambientes educacionales se constituyen de manera heterogénea, por lo que la educación y sus modalidades deben adaptarse a la interculturalidad existente en las aulas. Basada en ésta perspectiva sostiene: “El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él”. Menciona que: “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras”. La Ley señala que todos los alumnos y alumnas tienen el derecho a recibir un tipo de educación que les permita un desarrollo a nivel integral, tanto para aquellos que posean algún tipo de N.E.E. o aquellos que no las posean. Los estudiantes también tienen derechos a ser aceptados e integrados en todos los contextos educativos, por lo que no pueden ser discriminados ni recibir ningún tipo de trato que atente contra su dignidad. La escuela debe procurar generar un ambiente que permitan el diálogo igualitario a través del respeto mutuo.

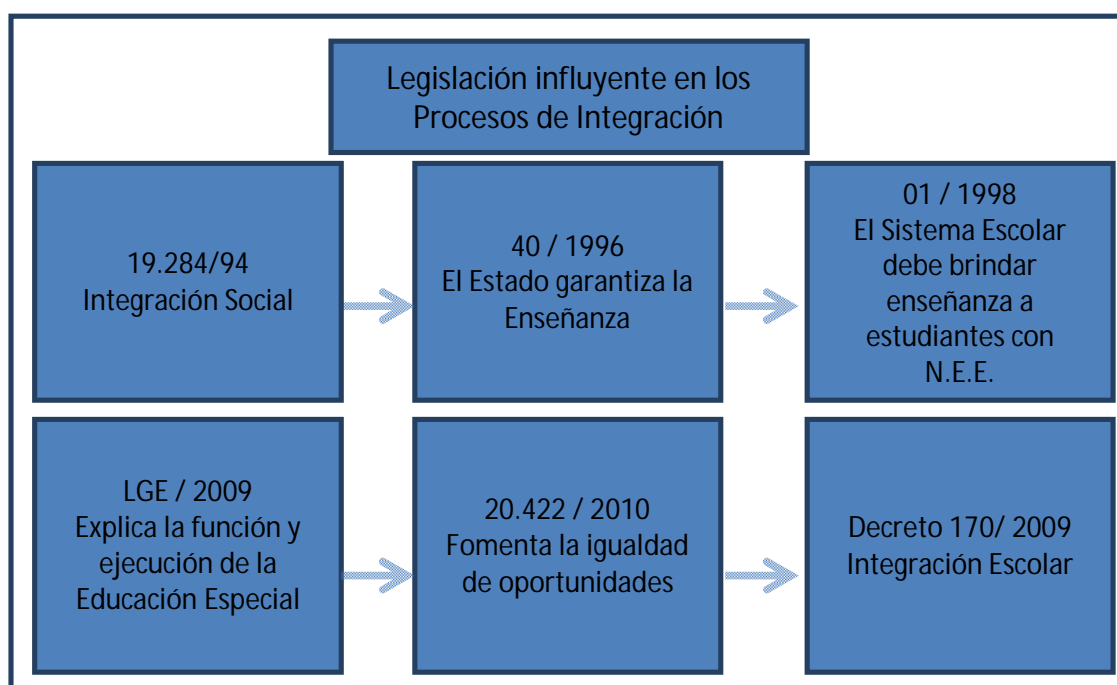
Esta misma ley explica la función de la Educación Especial o Diferencial declarando que “...es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos,

materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (MINEDUC 2010). De este modo se realizan las adecuaciones correspondientes a los requerimientos de estudiantes que presenten algún tipo de N.E.E., tanto para las aulas regulares, las aulas de recursos y aulas hospitalarias.

La evolución de las leyes permite visualizar de manera amplia la forma en que la sociedad ha desarrollado una conceptualización mucho más “integradora” de aspectos tales como la discapacidad, la interculturalidad y la diversidad étnica. Esta evolución se ha visto reflejada en la paulatina integración de alumnos de diversas procedencias, con capacidades diferentes y de condiciones socioeconómicas considerablemente desfavorecidas en ambientes escolares regulares. La aceptación de la diversidad en la mayoría de los contextos sociales ha generado una mayor apertura hacia las personas que poseen algún grado de discapacidad, por lo que el año 2010, y para entregar mayores beneficios a este grupo de la sociedad, se publica la Ley 20.422 que deroga la ley 19.284. Esta nueva ley busca asegurar la igualdad de oportunidades a toda la población, sin discriminación a las personas con discapacidad y, junto a la nueva Ley General de la Educación, aseguran un trato igualitario a los estudiantes que poseen Necesidades Educativas Especiales.

Tabla N°5: Legislación influyente en los Procesos de Integración



### **4.3.1 Legislación de Proyectos de Integración Escolar**

La Declaración Universal de Derechos Humanos, en 1948, inició una serie de reformas educativas que promovían la igualdad de oportunidades para todas las personas. Sin embargo no fue hasta la década de los 60 en que se desarrolló la integración de alumnos con diversas discapacidades a la educación regular, alcanzando su mayor auge en el año 1978, con la publicación del Informe Warnock, donde se desprende la conceptualización de personas con Necesidades Educativas Especiales y se expande también la importancia de la integración de estos alumnos en la educación regular y no la segregación social que implica la educación en escuelas especiales o diferenciales.

A pesar de todas las nuevas corrientes que se iniciaban en diversas partes de mundo, en nuestro país, hacia la década de los 70, aún la educación ofrecida en escuelas especiales era la única oportunidad para niños y jóvenes con discapacidad intelectual de ser educados y atendidos de acuerdo a sus necesidades. No fue sino hasta 1990 que se dicta el Decreto Supremo de Educación N° 490, en el cuál por primera vez se establecen normas dirigidas a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular, hito que vino acompañado de la formulación de las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, por la ONU, donde se establecen los requisitos para la igualdad de participación, las esferas previstas para la igualdad de participación y las medidas de ejecución, abarcando un aspecto trascendental para fines de la integración, que es la responsabilidad que implica atender como docentes las necesidades de los alumnos integrados en el aula regular, además de la necesidad del compromiso de las autoridades para incorporar en los planes y programas de estudio aquellos aspectos relevantes que representan la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares. Lentamente se fueron aclarando los términos que rondaban siempre a los Proyectos de Integración, entregando nuevas herramientas para realizar un trabajo de calidad con el alumno integrado.

“No se trata de acomodar a los alumnos considerados especiales dentro de un sistema escolar que permanece inamovible, que lejos de ayudarlos los aleja de este objetivo y contribuye además, a mantener la situación de la educación especial como un ámbito de trabajo aislado y estancado. Se trata de avanzar hacia una educación inclusiva, donde el objetivo es reestructurar las escuelas para que den respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos” (Ainscow, 1998).

Todos los cambios que la Educación Especial ha sufrido con el paso de los años han tenido lugar gracias a la evolución que la sociedad ha experimentado con respecto a la visión que posee acerca de diversos conceptos tales como calidad de vida, discapacidad e integración. Cada vez son más numerosas las escuelas en Chile que optan por incorporar el sistema de Integración Escolar y, de ésta forma, entregar oportunidades comunes a todos los niños y niñas en edad escolar. En la actualidad, los Proyectos de Integración Escolar se rigen por el Decreto N° 170, que indica la forma en que deberán realizarse las evaluaciones de los alumnos integrados, los profesionales competentes que trabajarán en el equipo evaluador, y los tiempos en que han de realizarse las reevaluaciones posteriores. Además el Decreto norma la cantidad de horas de trabajo tanto en el aula regular y en el aula de recursos, y la forma en que los profesionales que trabajen con el alumno deberán especificar detalladamente sus avances y aprendizajes.

El propósito de este nuevo decreto es realizar un análisis profundo de las condiciones y necesidades de los estudiantes que integren el Proyecto de Integración Escolar en las escuelas, para entregar así un apoyo mucho más eficiente y de forma integral, en los diversos ámbitos de la cotidianidad del alumno, lo que incluye la vida familiar y social.

Esta normativa indica que podrán ser integrados en las Escuelas Regulares aquellos niños y niñas en edad escolar que sean diagnosticados de la siguiente manera:

- Discapacidad Auditiva
- Discapacidad Visual
- Discapacidad Intelectual y coeficiente intelectual en el rango límite, con limitaciones significativas de la conducta adaptativa



- Autismo y Disfasia
- Multidéficit o Discapacidades Múltiples y Sordoceguera
- Déficit Atencional con y sin Hiperactividad
- Trastornos Específicos del Lenguaje
- Trastornos Específicos del Aprendizaje

La implementación del Decreto N° 170 ha significado un importante crecimiento de la cantidad de alumnos integrados y de la elaboración de proyectos que incorporan la integración escolar en las escuelas regulares, sin embargo, aún no se resuelve un problema que ha sido motivo de cuestionamiento de la eficacia de estos proyectos: el hecho de que los alumnos integrados se adaptan a la escuela y no la escuela a ellos. Esta concepción nos lleva a distinguir la diferencia existente en la Integración Escolar y los Procesos de Inclusión. Este segundo término se entiende de la siguiente manera: “La inclusión debe entenderse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad- incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión-, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado” (Echeita, G. 2008).

En base a esta nueva visión que eleva el nivel de la Integración Escolar hacia la Inclusión, han nacido una serie de propuestas que incorporan prácticas pedagógicas y administrativas centradas en la participación de la comunidad en los centros educativos, de modo que dichas instituciones son las que adaptan sus modalidades y estructura a sus alumnos y no estos a la escuela. Una de éstas propuestas nace en España y recibe el nombre de “Comunidades de Aprendizaje”. Ésta busca que todos los estudiantes (con o sin N.E.E.) tengan acceso a la sociedad de la información y basa sus principios en la participación y el diálogo de toda la comunidad educativa.

#### **4.5. Comunidades de Aprendizaje (C.A.)**

Este proyecto educativo fue creado con el fin de responder a las necesidades que hoy son evidentes en las escuelas y aulas del mundo. Necesidades como la desorganización de los docentes en las escuelas que tienen Proyectos de Integración, el descontento y la desmotivación de los estudiantes, la gran diversidad que hoy existe en las aulas y los nuevos requerimientos que demanda la sociedad, hicieron necesario replantear nuevamente el rol formador de la escuela.

“Es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Elboj, C., *et al.* 2002, p. 9).

Las comunidades de Aprendizaje responden a un modelo inclusivo, que invita a la escuela a realizar una transformación en base a sus prácticas y experiencias educativas, considerando la opinión, experiencia, necesidad y preferencia de cada miembro de la comunidad educativa a la hora de tomar decisiones relevantes. El principal objetivo de este proyecto es brindarles a todos los estudiantes la oportunidad de disfrutar y acceder a la sociedad de la información, sin importar el nivel socioeconómico, etnia, religión o cualquier otro elemento heterogeneizador.

Este proyecto tiene sus inicios en el año 1999 con la creación de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Saint Martí de Barcelona. Esto comenzó como una alternativa distinta, orientada a la educación de personas adultas, basándose en experiencias educativas internacionales que habían sido exitosas. Estas mismas experiencias fueron creadas en ámbitos educativos marginales o situaciones de riesgo social, surgiendo como apoyo para superar las desigualdades ante los nuevos retos que demanda la sociedad.

Algunos lugares donde se ha implementado este modelo educativo son algunas escuelas de Estados Unidos, donde se aplican como programas a más de un 10% de las escuelas públicas. Entre estos programas, los más

desarrollados son: School Development Program, Accelerated Schools y Success for All.

Estas experiencias sirvieron como modelo para poder desarrollar la primera Comunidad de Aprendizaje en España. Mostraron ser experiencias exitosas para demostrar la capacidad de acción y de desarrollo, con estudiantes que habían sido catalogados con pocas probabilidades de éxito. A su vez, desarrollaron la capacidad de promover buenos resultados a partir del trabajo comunitario de la escuela y su entorno, transformando en conjunto las interrelaciones sociales y el funcionamiento desde una perspectiva comunicativa. “Esta capacidad de cambiar está totalmente relacionada con la intención decidida de superar las desigualdades iniciales de las personas participantes y el fracaso escolar, y con la seguridad de poder conseguirlo” (Elboj, C., *et al.* 2002, p. 56).

Para lograr comprender las bases que fundamentan la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje, es importante conocer los principios que la sustentan, donde encontramos la Sociedad de la Información, el Aprendizaje Dialógico, el Constructivismo y Aprendizaje significativo, los que se explican con detención a continuación:

#### **4.5.1 Sociedad de la Información**

Es reconocida como nuestra sociedad actual, y recibe este nombre debido al alto flujo de información que se produce en forma constante. Antiguamente resultaba sumamente importante tener un alto grado de conocimiento en relación a variados temas diferentes, mientras que la demanda actual no es sólo tener acceso a esos variados temas, sino también, saber cómo procesarla y analizarla. Las personas que tengan acceso a la información y sepan como procesarla, pueden asegurar durante un tiempo prolongado su éxito académico y laboral. Éxito que seguirá a favor de su desarrollo, siempre y cuando, continúen actualizando saberes y habilidades necesarias para ello.

Por otro lado, estas nuevas demandas resultan un desafío para quienes no están familiarizados con las nuevas tecnologías, ni con las actuales fuentes de información, lo que provoca como consecuencia, que

ciertos sectores sociales queden excluidos de las nuevas exigencias que demanda la sociedad.

Por otro lado, el acceso a las TIC's (Tecnologías de la Información y Comunicación) requiere del desarrollo y aprendizaje de nuevas habilidades y competencias que los niños, niñas, jóvenes y adultos deben aprender y actualizar a lo largo de su vida. Esto le otorga mayor importancia al rol formador que cumple la escuela, ya que debe incorporar en sus aulas, las enseñanzas que permitan incorporar estos rasgos en los estudiantes. Por consiguiente, la escuela debe adaptarse a los nuevos requerimientos de la sociedad en la cual está inserta y a su vez, actualizarse con los nuevos requerimientos de la sociedad globalizada, lo que implicaría un cambio significativo, como ha sucedido con otras áreas que rodean la vida cotidiana, como lo es la economía.

La economía se ha ido adaptando a los cambios sociales y tecnológicos, y la escuela por el contrario "continúa siendo la misma a la que existía hace 50 años" (Elboj, C., *et al.* 2002).

El fin de la escuela ya no es la mera transmisión ni la acumulación de información, puesto que se dispone de ésta las 24 horas del día por medio de las diversas fuentes que hoy existen. La verdadera necesidad hoy en día es saber cómo seleccionar esa información, procesarla y analizarla. "La educación ha de ser flexible, autoprogramable a lo largo de toda la vida y se han de aprovechar las nuevas tecnologías de tal manera que puedan adaptarse, adecuarse e incluso anticiparse a las demandas del momento" (Elboj, C., *et al.* 2002).

#### **4.5.2. Aprendizaje dialógico**

Como lo define el libro "*Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Educación*", el aprendizaje dialógico es el "Principio regulador" de las comunidades de aprendizaje y siguiendo los postulados de Paulo Freire, el carácter reflexivo y cooperativo que posee el aprendizaje dialógico, provoca más aprendizaje y una mayor solidaridad en la comunidad educativa, que la enseñanza tradicional.

El aprendizaje que aquí se plantea, es aquel que depende de las interacciones entre las personas que están insertas en la comunidad educativa. Todas ellas actúan bajo una meta en común y con el propósito de superar las desigualdades. Este diálogo se desarrolla de forma democrática y horizontal, integrando a todas las personas y permitiéndoles la participación de forma igualitaria, donde el argumento que cada persona realice y el conocimiento que cada persona posea, sea tomado en consideración, dejando atrás la intervención según el status laboral o académico de algunos.

Ninguna de las aportaciones entregadas es privilegiada, sino que todas son dialogadas, reflexionadas y debatidas. De esta forma, se les permite a todos y a todas, en igualdad de oportunidades, decidir la clase de escuela que quieren para sus hijos e hijas, las intervenciones necesarias para lograrlo y su actuar. Esto conlleva de forma paralela, el compromiso de todas y todos por la escuela que han ayudado a formar.

El aprendizaje dialógico ha demostrado ser el más adecuado para responder a las nuevas demandas de la sociedad. Por un lado, permite que la información que se adquiere sea dialogada, lo que da pie a la reflexión de la misma y permite la creación de sentido, aspectos que han sido dejados de lado por la escuela tradicional. Mientras que las dinámicas que se han implementado mediante el aprendizaje dialógico, permiten que cada estudiante se sienta responsable de su propio aprendizaje, así como del aprendizaje de sus compañeros y compañeras. Elboj. C. *et al.* (2002) señala que “sobre la base del diálogo igualitario, el alumnado aprende a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y ser solidarios”.

Por medio de este aprendizaje, se mira al alumnado como un grupo heterogéneo, donde las capacidades y habilidades individuales cobran relevancia, pero no de una manera competitiva. Se motiva a todos a aprender, se establecen altas expectativas por parte del profesorado a todos los estudiantes por igual y se evita la discriminación o segregación que producen las soluciones parciales, como actualmente lo son las aulas de recursos.

Es precisamente la situación de discriminación y segregación que sufren algunos niños, niñas y jóvenes dentro de las escuelas, la que se

quiere evitar con el aprendizaje dialógico. Las etiquetas que les son impuestas al ser considerados problemáticos, conflictivos, lentos o con dificultades de aprendizaje, produce desde un comienzo una situación de desigualdad frente a sus otros compañeros y compañeras. Desigualdad que se ve reproducida en otros ámbitos de sus vidas.

Esto significa, que la escuela como organismo se plantee nuevamente el rol formativo que posee, y pase a transformar la realidad que hemos conocido. Desde este punto de vista, el aprendizaje dialógico es capaz de transformar esta realidad, mediante la reflexión constante y permanente de todos y todas, dejando atrás el carácter pasivo y adaptativo de la escuela que todos conocemos. Además del Aprendizaje Dialógico, existen otros preceptos que alimentan el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje, entre ellos se encuentra el Constructivismo y el Aprendizaje Significativo, que también es definido por los precursores de las C.A.

#### **4.5.3 Constructivismo y aprendizaje significativo**

Este modelo de enseñanza-aprendizaje es el que prevalece en la actualidad, el que se utiliza hoy en día en la mayoría de las escuelas de nuestro país. Está formada por un grupo de teorías psicológicas, que se fundan en el desarrollo cognitivo que una persona realiza para interpretar la realidad. De esta forma, “El aprendizaje es el resultado de una construcción mental que tiene éxito cuando se construye la propia comprensión” (Elboj, C., *et al.* 2002).

Gracias al modelo constructivista, el alumnado adquiere protagonismo, y los conocimientos que ya poseen de forma individual, son necesarios y relevantes a la hora de potenciar y beneficiar los futuros aprendizajes.

Sin embargo, la visión constructivista deja fuera las interrelaciones sociales que se producen de forma natural en cualquier contexto. En el aprendizaje dialógico, no sólo es importante que los estudiantes realicen el anclaje del nuevo conocimiento con el previo, sino que por medio de la comunicación y el diálogo que entregan las interrelaciones sociales, se van creando significados y se va aprendiendo. Esto se produce mediante una

relación comunicativa intersubjetiva que permite el cuestionamiento de lo que se está aprendiendo y haciendo (Elboj C. *et al.* 2002).

A continuación, se presentara un cuadro donde se apreciarán de forma sintetizada, las principales características del enfoque constructivista y dialógico:

Tabla N° 6: Perspectivas constructivista y dialógica.

<b>Concepto</b>	<b>Constructivista</b>	<b>Dialógica</b>
<b>Bases</b>	La realidad es una construcción social que depende de los significados que le dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.
<b>Aprendizaje</b>	Aprendizaje significativo. Se aprende a través de la relación de los nuevos conocimientos, que se incorporan a la estructura cognitiva a partir de los conocimientos previos.	Aprendizaje dialógico. Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amigos y amigas que produce el diálogo igualitario.
<b>Formación</b>	Del profesorado en conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.	Del profesorado, familiares y comunidad en conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados.
<b>Enfoque disciplinar</b>	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos.	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.
<b>Consecuencias</b>	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto genera aumento de las desigualdades.	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria.

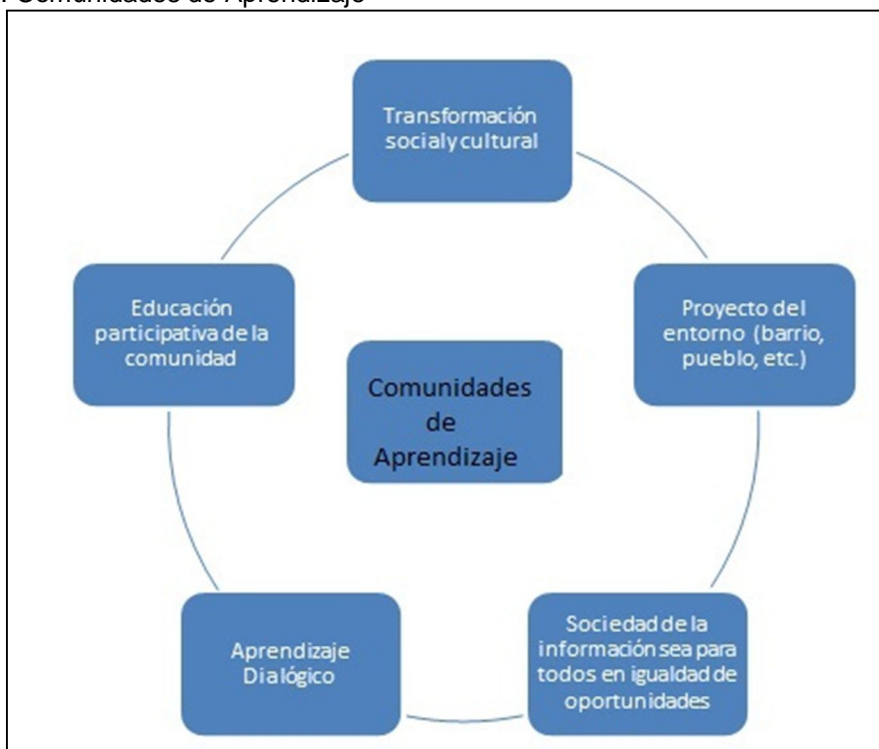
(Elboj, C., *et al.* 2002, p. 50)

El aprendizaje dialógico no es excluyente del modelo constructivista, sino que lo complementa y engloba al tener presente durante todo el proceso, a los actores principales de la comunidad educativa y la posibilidad

de compartir los aprendizajes alcanzados individualmente mediante el diálogo.

En resumen, los principios básicos que componen las comunidades de aprendizaje son:

Tabla N° 7: Comunidades de Aprendizaje



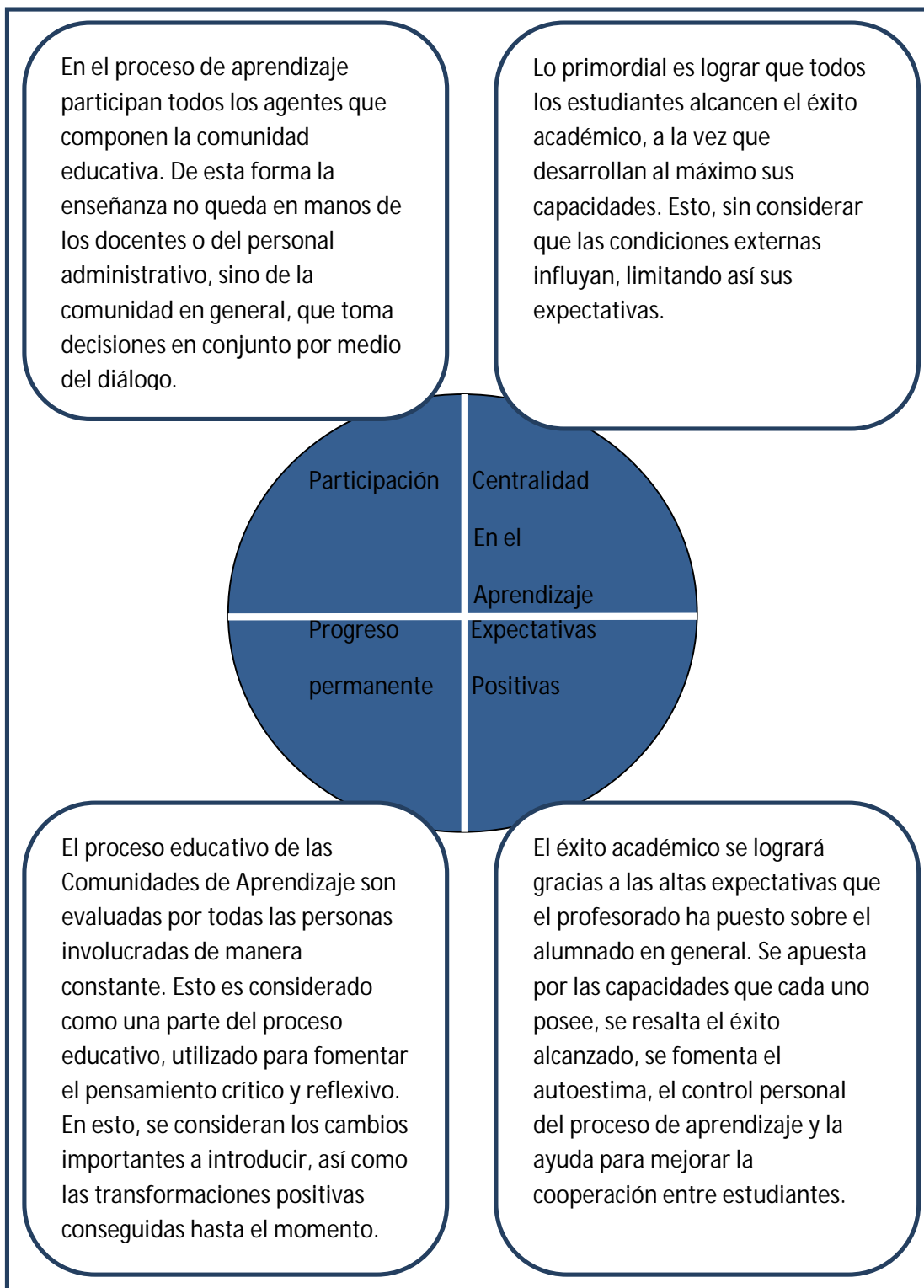
#### 4.5.5 Orientaciones pedagógicas

Las orientaciones en que se sustentan las Comunidades de Aprendizaje son mucho más que orientaciones de didácticas concretas. Son las bases de una propuesta para conseguir que ningún estudiante quede excluido o excluida de los conocimientos y herramientas necesarias para desenvolverse dentro de la sociedad de la información.

De esta forma, lo que se pretende es alcanzar el éxito académico y el desarrollo personal de todos los estudiantes, sin discriminar ni segregar por aspectos como el nivel socioeconómico, etnia, discapacidad, etc.



Tabla N° 8: Orientaciones Pedagógicas de las Comunidades de Aprendizaje



Las orientaciones que se describieron, son relatadas en forma general, ya que cada comunidad las adapta según su necesidad y según sus propias metodologías.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje como tal, requiere de ciertos lineamientos necesarios para su ejecución. Fases con objetivos delimitados que deben ser desarrolladas por todos los actores de la escuela y la comunidad que está inserta en ella, adaptándose a sus necesidades y prevaleciendo aquello que los identificará, juntamente con las metas a seguir.

A continuación, se explicita la puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje.

#### **4.5.6 Puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje**

El proceso de transformación de una escuela a una Comunidad de Aprendizaje se lleva a cabo por medio de una planificación *“destinada a que todas las partes entiendan los objetivos y se comprometan a su realización”* (Elboj C. *et al.* 2002).

Esta planificación consta de ocho fases, que aseguran la puesta en marcha y posteriormente, la continuidad del proyecto. Cabe destacar, que estas fases no se realizan en periodos determinados de tiempo, si no que cada una de ellas dependerá de la flexibilidad y necesidad de cada escuela.

Además de contar con las fases de transformación, otro punto importante es señalar que la decisión de transformar una escuela en Comunidad de Aprendizaje, tiene que nacer de la institución propia. Debe ser asumida, querida y decidida libremente por todos los miembros de la comunidad educativa.

Las fases del proceso de transformación se dividen en dos grandes periodos de tiempo (que también dependerán de la disposición de la escuela) siendo estos: la Puesta en Marcha, cuya duración es de un año aproximadamente y Consolidación, cuya duración es de dos años.

Tabla Nº 9: Fases de la Puesta en Marcha del proceso de Transformación.

<b>SENSIBILIZACIÓN</b>
Aproximadamente un mes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar.</li> <li>• Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas.</li> <li>• Comunicados sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad.</li> </ul>
<b>TOMA DE DECISIÓN</b>
Un mes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidir el inicio del proyecto con el compromiso de toda la comunidad educativa.</li> </ul>
<b>SUÑO</b>
Entre uno y tres meses <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desea.</li> <li>• Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar.</li> <li>• Contextualizar los principios de la comunidad de aprendizaje.</li> </ul>
<b>SELECCIÓN DE PRIORIDADES</b>
De uno a tres meses <ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto.</li> <li>• Análisis de los datos obtenidos.</li> <li>• Selección de prioridades.</li> </ul>
<b>PLANIFICACIÓN</b>
Entre uno y tres meses <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar grupos de acción heterogéneos.</li> <li>• Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada prioridad.</li> </ul>

(Elboj Saso, C., *et al.* 2002, p. 79)

#### 4.5.7. Fase de Sensibilización

En esta fase inicial, su objetivo es el de “dar a conocer las grandes líneas que conforman el proyecto de transformación. Para esto, es necesario investigar y analizar a la escuela y su contexto social, y también, analizar las actuales teorías sociales y los nuevos modelos de educación” (Elboj, C., *et al.* 2002).

La duración de esta fase es alrededor de un mes, donde todas las actividades están orientadas tanto a las personas que trabajan en la escuela, como a los alumnos, las familias y a la comunidad.

Una vez comenzando este proceso, se establecen dos líneas de trabajo paralelas y coordinadas, siendo estas:

**1.- Sesiones de trabajo, información y debate:** Los temas que aquí se tratarán se realizarán para toda la comunidad educativa en su conjunto, padres, madres, voluntariado, entorno del barrio y estudiantes.

- Explicación general del proyecto, fases y sistema de aplicación.
- Análisis de la sociedad de la información, aplicación a la zona.
- Análisis del origen del modelo de Comunidades de Aprendizaje que se encuentra en el centro de personas adultas La Verneda-Sant Martí.
- Análisis de la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje.
- Situaciones de Desigualdad educativa, resultado de los modelos alternativos.
- Sesión específica de análisis de las necesidades de formación.

(Elboj, C., *et al.* 2002).

**2.- Formación general de la escuela:** Se realizan sesiones de formación organizativa, pedagógica y curricular específicas para la escuela. Sin embargo, estas sesiones no son específicas para docentes y personal administrativo, también pueden asistir familias, representantes de la comunidad, entre otros. Esto engloba:

- Organización del profesorado y del centro.
- Atención a la diversidad, situación y necesidades.
- Formación que se está impartiendo.
- Quién viene y quién no viene a la escuela.
- Horario del alumnado.
- La formación como resultado de muchas influencias.
- Relación con los padres y madres.

- Voluntariado.
- Reflexión general sobre el papel del profesorado como intelectuales transformadores.

(Elboj, C., *et al.* 2002).

En esta ocasión no se trata de establecer propuestas definitivas, se trata de analizar las líneas de funcionamiento de la escuela y detectar sus puntos fuertes y débiles.

#### **4.5.8 Fase de Toma de Decisión.**

*“La decisión de transformarse en Comunidad de Aprendizaje”.*

Es en esta etapa cuando la escuela toma el compromiso de iniciar o no, el proceso de transformación. Esto se realiza de manera formal por sectores y en conjunto y su duración es de aproximadamente un mes, que ocurre entre la finalización de la fase de sensibilización y la toma de decisión.

Para la validez del acuerdo se deben reunir las siguientes condiciones.

1. El 90% de la escuela ha de estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.
2. El equipo directivo también debe estar de acuerdo.
3. La asamblea de madres y padres debe aprobar mayoritariamente el proyecto.
4. Implicación de la comunidad.
5. La Consejería de Educación<sup>2</sup> debe dar apoyo a esta experiencia, dotarla de un estatus propio con autonomía pedagógica y financiera suficiente para realizar el proyecto, esto significa que debe ser aprobado por un organismo del Ministerio de Educación.

(Elboj, C., *et al.* 2002).

---

<sup>2</sup> Consejería de Educación: Se refiere a cada una de las carteras en que se dividen los gobiernos de las comunidades autónomas de España; en este caso, la Junta de Andalucía. En nuestro país son los Departamentos Provinciales de Educación.

#### **4.5.9 Fase del Sueño**

En esta etapa los agentes involucrados en la escuela comienzan a soñar con la escuela que quieren para sus hijas e hijos, y la escuela que quieren para su comunidad.

También se realizan reuniones en grupos, actividades para la comunidad al interior de la escuela y se establece conjuntamente el acuerdo sobre el modelo de escuela que desean alcanzar. Una vez que esto se ha logrado, se comienza a contextualizar los principios básicos de la Comunidad de Aprendizaje.

La duración de esta fase es de aproximadamente tres meses.

#### **4.5.10 Fase de Selección de Prioridades**

Lo que se ha logrado hasta esta etapa, es analizar las necesidades, decidir consensualmente el cambio hacia una Comunidad de Aprendizaje y crear altas expectativas con el sueño común. Y el objetivo de esta etapa es conocer la realidad de la escuela y los medios con los que cuenta, analizarlos y establecer las prioridades del sueño.

La duración de esta fase puede ser entre uno y tres meses y consta de tres apartados:

1. Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto (personal administrativo, alumnado, familias y entorno).
2. Análisis de los datos obtenidos (los datos que se obtienen se comparten, comentan y debaten, hasta llegar a un análisis en común que servirá como documento base).
3. Selección de prioridades (cambios inmediatos que se deben realizar, prioridades más próximas en el tiempo, llevar a cabo las acciones en las semanas y meses inmediatos, pensar en las prioridades a medio plazo, al igual que en un plan general a largo plazo)

(Elboj, C., *et al.* 2002).

Es necesario que al llegar a esta etapa del proceso, se formalice una comisión gestora en la que intervengan de forma permanente todos los sectores que protagonizan el proceso, cuyas acciones serán “impulsar acciones a largo plazo, relacionarse con el entorno y las administraciones, coordinar las comisiones de trabajo que vayan surgiendo, alentar y animar al cambio” (Elboj, C., *et al.* 2002).

Cabe recordar que todas las decisiones que se tomen, deberán ser en consenso y públicas.

#### **4.5.11 Fase de planificación: activación del plan de transformación**

Como dice su nombre, en esta fase se activa el plan de transformación y se planifica cómo llevarlo a cabo. Su duración es de alrededor de dos meses.

Los pasos a seguir son los siguientes:

1. La formación de las comisiones por prioridades: En función del sueño propuesto por la escuela, las comisiones las formarán el profesorado, familiares, alumnado, otro personal de la escuela, asesores y asesoras, asociaciones locales, que trabajarán bajo una prioridad determinada.
2. Activación del plan de acción: Cada comisión establecida ha de elaborar una serie de propuestas factibles a llevarse a cabo.

Las Comunidades de Aprendizaje como proceso de transformación no tienen un fin determinado. Es un proceso que busca continuamente la mejora del aprendizaje, por lo que es en este momento cuando se consolida el proceso de transformación.

#### **4.5.12 Fase de investigación**

La escuela que decide cambiar a Comunidad de Aprendizaje, vive procesos y cambios donde todos los agentes se ven involucrados y

comprometidos. En esta etapa, se hace necesario un proceso de investigación, que tiene como fin comunicar esas experiencias a partir del análisis y la reflexión.

Entre las posibilidades de mejora del aprendizaje y una de las más importantes, es que personas colaboradoras entren en el aula para trabajar, junto con los docentes, en el aprendizaje personalizado, o bien, que profesores y profesoras trabajen juntos en una misma aula.

De la misma forma, se pueden implementar los “grupos interactivos”. Estos son un tipo de “organización flexible del aula con el objetivo de potenciar el aprendizaje dialógico mediante un seguimiento individualizado y grupal, una estrategia didáctica más activa y motivadora, aprovechando al máximo los recursos humanos y materiales. Son grupos heterogéneos en capacidades, orientados a aumentar el aprendizaje del alumnado en el aula, estableciendo una relación entre profesorado, voluntariado y alumnado en una red de interacciones”. (Elboj, C., *et al.* 2002).

Estos grupos, así como cualquier cambio que decida la escuela, son evaluados y analizados periódicamente, para de esta forma, no perder la finalidad que es aumentar el aprendizaje de las niñas y niños.

#### **4.5.13 Fase de formación**

Para realizar de forma eficiente los cambios que se quieren implementar en la escuela, se requiere de nuevos instrumentos y junto con esto, una formación diferente para las personas. Esto significa, iniciar nuevamente procesos formativos en la escuela, dirigidos a las familias y a la comunidad en general. Así se permitirá que cada agente se involucre y comprometa de mejor forma con el aprendizaje de sus hijos e hijas, así como del proceso de transformación que está viviendo la escuela.

#### **4.5.14 Fase de evaluación**

Esta fase es un proceso permanente de la valoración de la transformación de la escuela, con el objetivo de tomar las mejores decisiones



que la beneficien. En la evaluación participan todos los agentes implicados en el proyecto, siendo estos las familias, el alumnado y el profesorado.

El objetivo es colaborar con las mejoras de las prácticas educativas y animar a todos los agentes, profesorado, alumnado, familias y comunidad, a seguir transformando la escuela.

“Es importante que en la evaluación del proceso no sólo emerjan los cambios importantes que hay que introducir, sino también que se consideren positivas las transformaciones conseguidas hasta el momento” (Elboj, C., *et al.* 2002).

Tabla Nº 10: Resumen de los procesos para continuar la transformación.

<b>PROCESO DE INVESTIGACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Innovar para mejorar. Reflexión sobre la acción.</li> <li>• Experimentación del cambio.</li> <li>• Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados.</li> </ul>
<b>PROCESO DE FORMACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación solicitada por las comisiones de trabajo en función de los requerimientos del proceso.</li> <li>• Formación de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos de interés concretos.</li> </ul>
<b>PROCESO DE EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación continua de todo el proceso.</li> </ul>

(Elboj, C., *et al.* 2002, p. 80)

El proyecto educativo Comunidades de Aprendizaje ha respondido a las inquietudes y problemáticas que han presentado algunas escuelas en España. Son alrededor de 56 las escuelas<sup>3</sup> que han implementado en su totalidad este proyecto, y el número continúa creciendo.

<sup>3</sup> Listado de algunos centros en España: Educación Infantil y Primaria: CEIP Andalucía, Adriano del Valle, Cardenal Spinola, Joaquín Costa, Santo Domingo, Colegio La Paz, Escola Municipal Bressol de Capont, entre otras. Educación Secundaria: IES Aznalcóllar, Virgen del Mar, Lucas Mallada, Les Termes, entre otras. Educación de Adultos: Escola de Persones Adultes La Verneda Sant Martí, Paulo Freire, entre otros.

En Latinoamérica, el único país donde se ha implementado en su totalidad es en Brasil, con 3 escuelas<sup>4</sup>.

Estos resultados exitosos de las escuelas de España y Brasil, son los que han orientado esta investigación. Las fases de una Comunidad de Aprendizaje, en conjunto con sus Orientaciones Pedagógicas y el carácter dialógico que impregna al proyecto, parecieran entregar una respuesta a la educación que hoy se necesita, entregando nuevas herramientas y potenciando aquellas que ya se encuentran, tanto dentro de las instituciones educativas, como de la comunidad que las rodea.

---

<sup>4</sup> Listados de centros en Brasil: Escola Municipal de Educação Básica Antonio Stella Moruzzi, Janet Lia Maria Martinelli y Dalila Galli.

## Capítulo V

# **MARCO METODOLÓGICO**

## **5. Marco Metodológico**

### **5.1. Enfoque de Investigación**

Esta investigación se encuentra centrada en el enfoque cualitativo, el que basa su perspectiva en la premisa de que cada grupo humano, comunidad, sociedad y civilización entiende la realidad de una forma única, según sus propias características, su cosmovisión, la época en la cual se encuentra, entre otros factores. Dicha visión particular, será la que afecte directamente la conducta que este grupo humano adquiera, lo que es denominado como Patrón Cultural (Colby, 1996). En el desarrollo de estudios de carácter cualitativo, los investigadores se introducen en una realidad determinada para lograr obtener una teoría en torno a lo observado, en base a la investigación y análisis rigurosos, desde una perspectiva externa (Esterberg, 2002). Es de gran importancia evitar cualquier intervención que comprometa la opinión o visión de las personas involucradas en la investigación, para no influir en la realidad y, de este modo, obtener información con un alto grado de veracidad (Corbetta, 2003).

Las características más importantes del proceso de investigación con enfoque cualitativo son:

- “El Investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso claramente definido. Sus planteamientos no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo.”
- “En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, éstas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado de estudio”
- “Postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto a sus propias realidades. De este modo, convergen varias realidades, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. Además son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio. Estas realidades son las fuentes de datos.”

- “El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales)”

(Sampieri, 2006)

El proceso sobre el cual se fundamenta este enfoque es el inductivo, que obtiene conclusiones de carácter general mediante proposiciones particulares. Posee etapas de desarrollo que en una primera instancia permite explorar y describir, para lograr manejar un amplio conocimiento de la realidad estudiada. A partir de este conocimiento será posible generar perspectivas teóricas, en base al conocimiento levantado durante la primera etapa (Sandín, 2003).

Algunos de los beneficios de este enfoque, radican en la naturalidad o espontaneidad en la cual son investigados los actores protagonistas del estudio, al evitar cualquier contaminación de la información con las preconcepciones y opiniones de los investigadores. De este modo, la información recogida, consistirá principalmente en la experiencia misma del grupo objeto y participe del estudio, lo que la convierte en una rica fuente de indagación de la realidad tal cuál es.

El nivel en el cual se realizará la investigación es el exploratorio-descriptivo. Por una parte, el nivel Exploratorio se caracteriza por investigar temas innovadores, o que no han sido analizados en profundidad, por lo tanto, resulta difícil que se alcance un grado profundo de conocimiento con respecto a dicho tema (Sellriz, 1980). Por otro lado, el nivel Descriptivo intenta describir los fenómenos que serán objeto del estudio, junto con esto también se pretende describir otros elementos de la realidad a estudiar: sus participantes, los ambientes y los sucesos.

## 5.2. Fundamentación y Descripción del Diseño

La investigación se constituye en un estudio de carácter cualitativo ya que pretende alcanzar un grado de conocimiento con respecto a las experiencias propias de un grupo humano determinado, que en este caso particular, constituirá la comunidad educativa del establecimiento educacional. No busca cuantificar datos, sino establecer un análisis de la realidad representada por la comunidad en éste período, sin la intervención de las opiniones y perspectivas de las personas.

Se ejecuta un diseño de investigación acción ya que se pretende recolectar información que sea de utilidad para el desarrollo de modificaciones estructurales que puedan servir de mejoras al establecimiento educativo (Sandín, 2003). La Investigación acción posee una visión emancipadora (Álvarez - Gayou, 2003), es decir, no tan sólo intenta generar nuevos conocimientos en base a la indagación, sino que también pretende generar un cambio de conciencia dentro de los individuos colaboradores, para lograr generar un cambio social efectivo, que pueda dar solución a las problemáticas detectadas en el seno de la comunidad.

Este diseño de investigación acción permite no tan sólo estudiar en profundidad una problemática social al interior de un sistema, sino que también entrega la oportunidad de dar soluciones eficientes a dichas problemáticas. Un aspecto fundamental de éste diseño, es la participación de los sujetos en la planificación de las mejoras posibles a partir de la identificación de dificultades al interior de la organización, lo que permite a las personas opinar y actuar según su propia experiencia y necesidades. Algunas de las más aceptadas teorías que se relacionan con la investigación-acción han sido formuladas por Sandín, quien aseguró que *“El conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo”*. La fundamentación de este tipo de diseño se basa en el hecho de que el principal propósito de la investigación acción no es el análisis de una realidad con el único propósito de conocerla, sino que la intención de trasfondo es dar solución a diversas problemáticas.

***“Construye el conocimiento por medio de la práctica”*** (Sandín, 2003).

Fue también Sandín la que posicionó este diseño de investigación bajo un paradigma Interpretativo y Crítico, ya que estudiaba principalmente los acontecimientos de la vida en las personas, entregándole un carácter sumamente social. Los paradigmas Interpretativo y Crítico se caracterizan por indagar en profundidad las experiencias de diferentes grupos humanos, concibiendo la realidad de manera dinámica y multidimensional, al realizar un análisis que abarque diversas áreas. También se considera dentro del paradigma crítico ya que no tan sólo busca adquirir conocimiento, sino también trabaja a través de la práctica y la acción, centrando su labor en un constante proceso de autoreflexión, implicando avances teóricos y cambios sociales (Lewis).

La Investigación-acción se realiza con las siguientes finalidades:

- Resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar las prácticas concretas (Álvarez - Gayou, 2003).
- Propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación (Sandín 2003, p.161).
- Estudio de una situación social, con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella (Elliot, 1991).
- Estudio de un contexto social donde, mediante un proceso de investigación con pasos “en espiral”, se investiga al mismo tiempo que se interviene (León y Montero, 2002).

Se consideran como sus aspectos más relevantes:

- La importancia de las perspectivas comunes, como prerequisites de las actividades compartidas en el proceso de la investigación (Moser, 1978).
- Requiere la colaboración de los participantes en la detección de necesidades (ellos conocen mejor que nadie las problemáticas a resolver, la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las prácticas

que requieren transformación) y en la implementación de los resultados del estudio (Elliott, 1993; Sandín *et al.* 2003)

- Se busca alcanzar una mirada consensuada de las subjetividades de los integrantes de la realidad estudiada (Latorre, 2004).
- Autorreflexión: sobre sí mismos, los demás y la situación; facilitar un diálogo sin condiciones restrictivas ni punitivas (Latorre, 2004).

Los ciclos que podemos identificar claramente en el proceso de desarrollo de una investigación-acción son las siguientes:

A.- Detección del Problema y Diagnóstico.

B.- Formulación, Plan de Cambio y Problema.

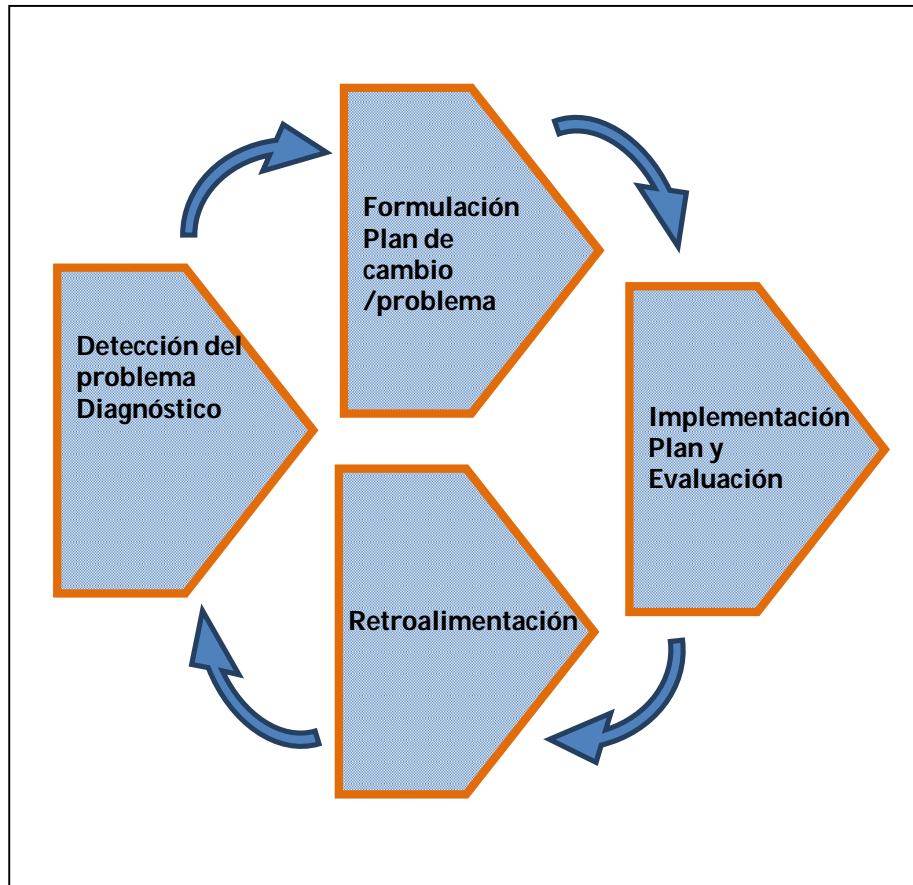
C.- Implementación, Plan y Evaluación.

D.- Retroalimentación.

Estos *ciclos* no son inamovibles y cabe destacar que representan un proceso en espiral que puede repetirse cuantas veces sea necesario (Lewin, 1946; Elliott, 1993; Kemmis, 1988; McKernan, 1999; McNiff, 1996; Pring, 2000; León y Montero, 2002; Sandín, 2003).



Tabla Nº 11: Ciclos de la Investigación Acción <sup>5</sup>



Algunas de las ventajas que proporciona el desarrollo de un diseño de investigación-acción son las siguientes:

- Aumento de la autoestima profesional.
- Disminución del aislamiento profesional.
- Formación de un profesional reflexivo.
- Comprensión de la realidad existente, la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana.
- Generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados.
- Mejor empleo de los recursos disponibles en base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.

<sup>5</sup> El esquema anterior, ha sido construido a partir del estudio de los conceptos de Sampieri *et. al.* 2006, Cresswell 2005, Álvarez- Gayou 2003, Sandín 2003 y McKernan 2001.

### 5.3. Escenario y Colaboradores de la Investigación

El escenario para esta investigación es la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, ubicada en la comuna de El Bosque. Cuenta con una planta docente compuesta de la siguiente manera:

Tabla N° 12: Actores Escuela María Medianera

Personal directivo	Directora: Katia Villalón Gallardo Sub directora: Lorena Contador Inspectora general: Miriam Inda Jefa de UTP: Rita Pizarro	
Docentes Primer Ciclo	Stinelly Herмосilla	1° A
	Pamela Contreras	1° B
	Ana Sánchez	1° C
	Loreto Cornejo	2° A
	Marjorie Lizana	2° B
	Bernardita Parraguéz	2° C
	Leslye Velásquez	3° A
	Marylen Montalva	3° B
	Patricia Santander	4° A
	Gladys Saldías	4° B
	Pamela Paredes	4° C
	Docentes Segundo Ciclo	Cristián Jara
María Angélica Merino		5° B
Vanessa Aguirre		6° A
Patricia Moyano		6° B
Rosa González		6° C
Jacobo Barr		7° A
Andrés Mardones		7° B
Francisca Cortés		8° A
Carolina Abuffon		8° B
Carolina Ruz		8° C
Cantidad docentes en total	21	

Alumnos segundo ciclo	Curso	Cantidad	Curso	Cantidad	Curso	Cantidad
	5ºA	43	5ºB	44		
	6ºA	30	6ºB	35	6ºC	38
	7ºA	38	7ºB	39		
	8ºA	39	8ºB	36	8ºC	36
Alumnos en total	378					

Se escoge este establecimiento educacional como escenario de la investigación debido a que responde a los requisitos que debe cumplir una institución para llevar a cabo la implementación de una Comunidad de Aprendizaje, y así ejecutar un diseño de Investigación Acción. La escuela se encuentra ubicada en un sector socioeconómico medio-bajo, y posee una serie de problemáticas administrativas debido al reciente cambio de directivos y personal docente, por lo que resulta un ambiente propicio para generar propuestas de cambio que requieran de la colaboración y participación de toda la comunidad.

Los espacios de la escuela se dividen en dos edificios. El primero de ellos corresponde a la casa central, y se encuentra ubicada en Lo Blanco 346 donde se realizan las clases de los estudiantes de Primer Ciclo y el segundo edificio, anexo de la casa central, se ubica en la calle Pedro de Mendoza 13.160, y allí se realizan las clases de los alumnos de Segundo Ciclo. Por motivos de tiempo y ubicación la investigación sólo puede llevarse a cabo en uno de los edificios, para lo que se ha seleccionado aquél que corresponde a los alumnos de 2º ciclo. Directivos y profesores tomaron la decisión de ejecutar el proyecto dentro del anexo institucional debido a que las mayores problemáticas se encuentran dentro de éste grupo de estudiantes.

Su población escolar la conforman, niños y niñas de las poblaciones y villas aledañas como: Villa Andina, Los Conquistadores, Antumalal, Olivo A, Olivo B, Villa Pinochet, Villa Lo Blanco, Villa Magisterio, Pertenecientes a familias de recursos medio y de un nivel sociocultural medio y medio-bajo. La Escuela cuenta con Laboratorio de Informática (Proyecto Enlaces), Clínica Dental, Biblioteca, Sala Audiovisual, Aula de Recursos de Grupo Diferencial, Aula de Recursos de Grupo Integración en Lenguaje. Además tiene un Centro General de Padres y Apoderados, con personalidad jurídica,

organizado y colaborador, el cual participa activamente de todos los proyectos que se implementan en el establecimiento.

## **Insignia**



## **Misión**

El Proyecto Educativo tiene como objetivo principal el desarrollo espiritual, intelectual y técnico de niñas, niños y jóvenes, de sectores socio-económicos medios y bajos.

Su meta es proporcionar a los estudiantes las herramientas, conocimientos y técnicas fundamentales para poder desempeñarse en el trabajo o en estudios superiores en forma eficiente y destacada.

También busca entregar una formación sólida y consistente con las necesidades del país y de una sociedad cristiana-católica, de modo que sus alumnos logren ser personas íntegras, responsables y comprometidas con su fe, el país y el prójimo.

Centra su educación en la construcción de una autoimagen positiva de sus alumnos como un medio poderoso para formar en ellos personas positivas y alegres, seguras y confiadas en sus capacidades, autónomos y responsables de sus decisiones y que estén en condiciones de realizar sus funciones con creatividad y convicción.

Finalmente, tiene como meta formar una comunidad educativa en donde todos sus miembros se sientan acogidos y valorados, se comprometan y trabajen conjunta y coordinadamente en la consecución de los objetivos propuestos.

## **Visión**

La escuela María Medianera desea educar jóvenes con una sólida formación valórica sustentada en la fe católica. Desea que sus estudiantes lleguen a ser reflexivos, autónomos, con espíritu crítico positivo, emprendedores, fuertes frente a la adversidad, modestos frente al éxito, tolerantes, que acepten la diversidad, con un estilo inquisitivo de búsqueda de conocimiento, pro activo y generador de soluciones. Busca formar jóvenes estudiosos e inquietos intelectualmente, que sean capaces de enfrentar los desafíos artísticos, científicos, tecnológicos y humanísticos, con rigor, disciplina y perseverancia en su trabajo para así poder hacer una positiva contribución a un mundo mejor.

## **Proyecto de Integración Escolar**

Los objetivos generales del P.I.E. son:

- Lograr una adecuada organización de las tareas de cada una de las profesionales que trabajan para el PIE.
- Reunir medios y esfuerzos para lograr los objetivos y las metas del P.I.E
- Funcionar como intermediaria entre Provincial de Educación y P.I.E

Las personas encargadas de llevar a cabo el P.I.E. de la escuela son:

Tabla N° 13: Equipo encargado del P.I.E. en Escuela María Medianera

<b>Nombre</b>	<b>Cargo</b>
Giovanna Romero Cruces	Psicóloga – Coordinadora P.I.E.
Stephanie Lazo Cornejo	Psicóloga

Paulina González Díaz	Educadora Diferencial – Mención Dificultades Específicas del Aprendizaje.
Karina Rojas	Educadora Diferencial – Mención Trastorno Específico del Lenguaje.
Karen Canales Ide	Educadora Diferencial – Mención Discapacidad Intelectual
Carla Arregui	Educadora Diferencial – Mención Discapacidad Intelectual
Beatriz Rojas	Educadora Diferencial – Mención Discapacidad Intelectual
Mónica Aguilera	Fonoaudióloga

El Proyecto de Integración Escolar busca integrar a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad, potenciando el máximo de desarrollo de sus habilidades y competencias socio-afectiva y cognitivas, que fortalezcan la plena integración escolar y social en un ambiente lo más normalizado posible. El objetivo del P.I.E. es prestar apoyo a todos los alumnos con Necesidades Educativas Especiales para desarrollarse en la sociedad sin ser discriminados.

El proyecto busca contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes de todos sus alumnos, con el objeto que todos los alumnos(as) participen efectivamente del currículo escolar, avanzando hacia una educación inclusiva.

Tipos de Necesidades Educativas Especiales Atendidas, las que se dividen en:

Tabla N° 14: Dificultades atendidas en el P.I.E. de la escuela María Medianera<sup>6</sup>

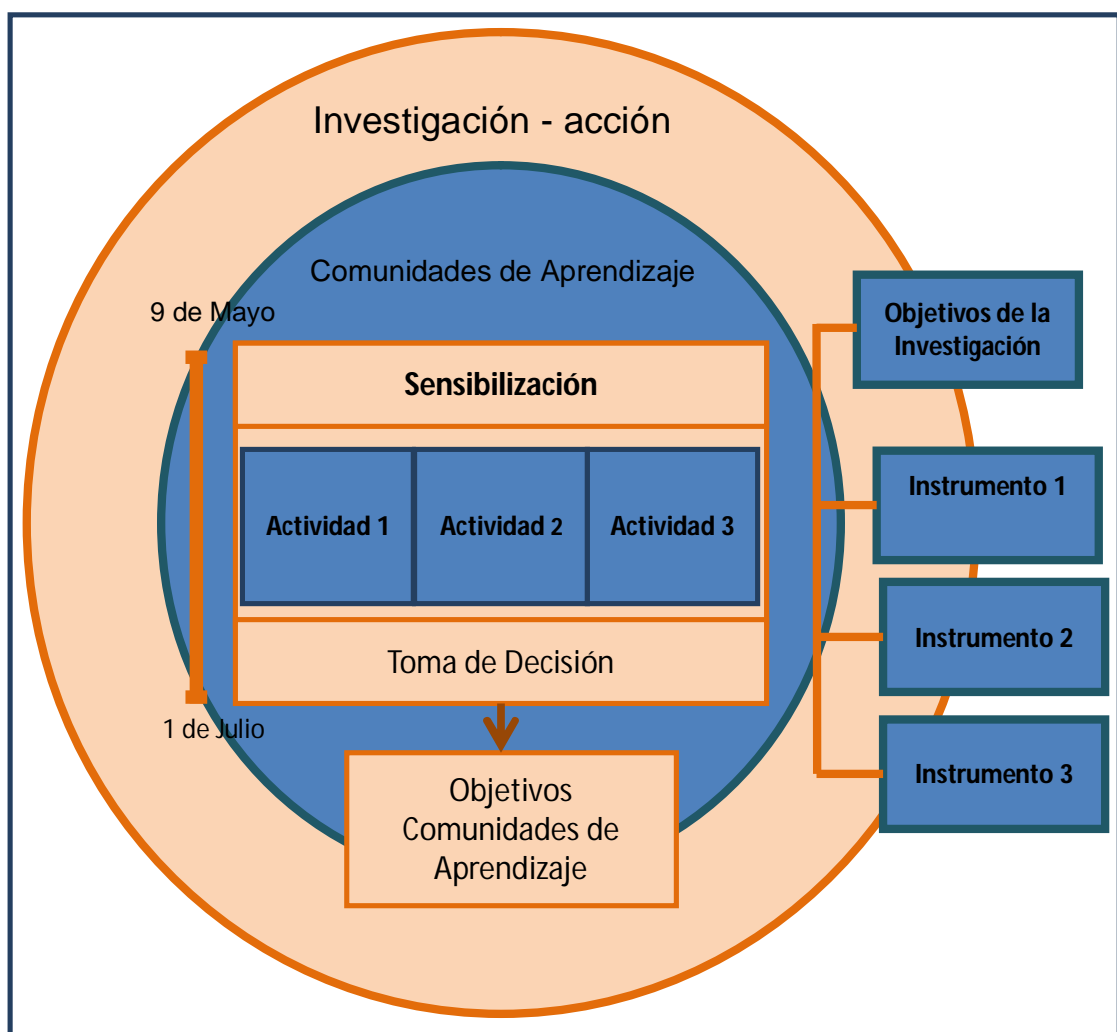
<b>PERMAMENTES</b>	<b>TRANSITORIAS</b>
Déficit Intelectual Leve	Trastorno Específico del Lenguaje
Asperger (Trastorno Autista)	Dificultades específicas del Aprendizaje
	Trastorno Déficit Atencional con o sin hiperactividad
	Déficit Intelectual Limítrofe

<sup>6</sup> Toda la información entregada en el apartado 5.3, ha sido proporcionada por el equipo directivo de la Escuela Básica María Medianera.

#### 5.4. Fundamentación y Descripción de Técnicas e Instrumentos

Debido a la naturaleza de ésta investigación, se desarrollan tres tipos de instrumentos, aplicados en dos instancias diferentes: antes de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje y después de éstas. Cabe destacar que la implementación de estas fases requiere realizar una serie de actividades que cumplan con el propósito de las primeras etapas de una Comunidad de Aprendizaje, que es sensibilizar a la población escolar con respecto a la importancia de la unidad y comunicación, para resolver las problemáticas más frecuentes. Estas actividades (las que vienen acompañadas de sus propios instrumentos de evaluación), funcionan en forma independiente a los instrumentos que responden a los objetivos propios de la investigación. Lo anterior, ha sido esquematizado en la siguiente tabla:

Tabla N° 15: Investigación Acción y Comunidad de Aprendizaje



El primer instrumento corresponde a una Encuesta, con cuatro formatos diferentes, los que se aplican a toda la comunidad escolar. Cada uno de los formatos corresponde a un actor diferente dentro de la escuela (alumnos, apoderados, profesores y directivos). Se ha escogido este instrumento ya que permite recoger datos relevantes a gran escala, para conocer la visión de toda la comunidad escolar con respecto a la información que se desea obtener. A pesar de ser una herramienta de carácter cuantitativa, responde a las necesidades de la investigación, ya que es posible cuantificar datos para luego realizar un análisis cualitativo de los mismos. Este diseño se conoce *como* “Transformación de un tipo de dato en otro (cuantitativos en cualitativos o viceversa) y/o generación de un tipo de datos con análisis del otro enfoque (cuantitativos analizados con métodos cualitativos y a la inversa)” (Sampieri *et. al.* 2006). En el caso de este estudio en particular, se cuantifican datos cualitativos, a través de esta encuesta masiva aplicada a la totalidad de la comunidad escolar, sin embargo, una vez obtenidos los datos completos que arroja el instrumento, se procede a realizar un análisis cualitativo de la información obtenida.

Una vez que se ha aplicado la Encuesta a los colaboradores de la investigación, se pone en marcha la implementación de la Primera y Segunda Fase de la Comunidad de Aprendizaje en la Escuela, con todas las actividades correspondientes.

Finalmente, se aplican Entrevistas Semiestructuradas y Focus Group, los que buscan recoger información específica, abarcando los mismos puntos de las encuestas desarrolladas en la primera etapa de la investigación, para comparar los resultados obtenidos en ambas instancias. Con respecto a la Entrevista Semiestructurada, ésta se acomoda a la metodología de investigación ya que obtiene datos cualitativos a través de la relación que se establece entre el entrevistado y el entrevistador, que se caracteriza por ser más íntima, abierta y flexible. “En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto de un tema” (Janesick, 1998). La mayor potencialidad de la Entrevista Semiestructurada radica en que el entrevistador posee la libertad de modificar las preguntas a través de la entrevista o introducir preguntas adicionales para aclarar conceptos según sea necesario (Sampieri, 2006).



Dentro de la segunda etapa de recolección de información se encuentra la aplicación del Focus Group o Grupo Focal, el que consiste en reuniones con pequeños grupos, en donde los participantes conversan acerca de un tema determinado. Algunos autores consideran los Grupos Focales como especies de “entrevistas grupales”, por lo que facilitan la recolección de datos relevantes, al aplicar una serie de preguntas en orden temático lógico y establecido a varias personas en forma simultánea (Sampieri, 2006).

Tanto la Entrevista Semiestructurada como el Focus Group son aplicados a un representante de cada estamento (alumnos, profesores, directivos y apoderados). Estos colaboradores de la investigación fueron seleccionados de acuerdo a dos parámetros:

- Alto grado de liderazgo dentro de su grupo representativo (presidentes de curso, coordinadores de ciclo, representantes del centro de padres y apoderados, directivos).
- Participación en las actividades realizadas correspondientes a las Comunidades de Aprendizaje.

Los instrumentos aplicados enfocan sus preguntas a dos áreas específicas:

- Interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa.
- Expectativas académicas y sociales por parte de la comunidad educativa hacia los estudiantes.

Se escogen estas áreas debido a la relevancia que poseen la participación de toda la comunidad educativa para lograr generar un ambiente educativo que promueva los aprendizajes tanto a nivel personal como conjunto, según el sustento teórico correspondiente a las comunidades de Aprendizaje. “Para conseguir el objetivo de una educación de calidad que supere la exclusión social, el aprendizaje escolar no queda sólo en manos de las maestras y los maestros, sino que participan todos los agentes educativos: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones

del barrio... el profesorado asume un nuevo papel de dinamizador y coordinador de quienes colaboran en sus tareas. Todos los sectores sociales y culturales pueden participar y aportar sus ideas e iniciativas desde sus propios mundos de la vida y todas las personas pueden desarrollar sus culturas e identidades compartiendo el mismo proyecto y aprendiendo unas de otras” (Elboj *et. al.* 2002). También posee una gran relevancia las expectativas de la comunidad hacia el alumnado, ya que constituyen la clave del éxito académico, logrando transmitirle a los estudiantes el hecho de que en realidad ellos poseen altas capacidades que requieren ser potenciadas. “Quien está convencido de caerse ya no sube a la bicicleta. Si insistimos en los peligros y en las dificultades, estos parecen aún mayores de lo que realmente son.” (Elboj *et. al.* 2002).

### **Actividades Comunidades de Aprendizaje:**

A continuación se darán a conocer las actividades realizadas en la implementación de la Primera y Segunda fase de Comunidades de Aprendizaje:

#### A) Fase Sensibilización.

1. Informativo a la Comunidad Educativa: Desde el día 09/05/2011 al 18/05/2011.
2. Actividad *Me gusta mi escuela porque*: Día 26/05/2011.
3. Actividad e informativo *Yo tengo talento y creo en él*: Día 02/06/2011 y 03/06/2011.
4. Actividad *Yo creo en mi profesor*: Día 06/06/2011.
5. Taller docentes y directivos *La importancia de las Comunidades de Aprendizaje*: 07/06/2011.
6. Actividad *Cartas a mi familia*: Día 08/06/2011.
7. Actividad *Mi mejor compañero*: Día 14/06/2011.
8. Taller *El significado de un TE AMO*: Día 23/06/2011.
9. Actividad *Yo me comprometo*: Día 28/06/2011.

B) Fase Toma de Decisión:

10. Toma de Decisión estudiantes: Día 29/06/2011.

11. Toma de Decisión docentes y directivos: Desde el día 29/06/2011 al 30/06/2011.<sup>7</sup>

### 5.5. Modelos de Instrumentos a emplear

Ya que la investigación requiere recolectar información al inicio de la implementación de la Primera y Segunda Fase de las Comunidades de Aprendizaje y después de éstas, se han construido 3 instrumentos que responden a los objetivos planteados al inicio de éste estudio. El primero de éstos corresponde a cuatro encuestas que fueron aplicadas a toda la comunidad educativa, en diferentes formatos según el estamento perteneciente del encuestado, los que son: estudiantes, profesores, apoderados y directivos, las que han de aplicarse antes de la implementación. En la segunda etapa se aplican las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Group a cada grupo colaborador seleccionado. La estrategia utilizada para construir los instrumentos se establece de la siguiente manera:

Tabla N°16: Matriz de encuesta a alumnos

Enfoque	Categorías	Ítems
Interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa	Estudiante-estudiante	Creo que somos un curso unido
		Presto ayuda cuando un compañero no entiende la materia
		Comento lo aprendido en clases con mis compañeros
		Comparto con compañeros de

<sup>7</sup> Para mayor detalle de las actividades, véase Anexos, pág. 295.

		otros cursos
	Estudiante-profesor	Mis profesores/as me explican cuando no entiendo algo
		Mis profesores/as me motivan a estudiar
		Mis profesores/as están dispuestos a escuchar mi opinión
	Estudiante-apoderado	Mis padres o apoderados me preguntan cómo me fue en el colegio
		Mis padres o apoderados asisten a las reuniones de apoderados
		Mis padres o apoderados me felicitan por los logros en la escuela
		A mis padres o apoderados les importa que estudie para llegar a tener una profesión
	Estudiante-directivo	Conozco y hablo con la directora de la escuela
		Cuando tengo algún problema durante el recreo pido ayuda a las inspectoras de patio
Expectativas académicas y sociales	Estudiante-estudiante	Creo que algún día seré un profesional
		Soy capaz de hacer casi todas las cosas, aunque sean difíciles
		Pienso que puedo relacionarme correctamente con todas las personas (lenguaje, cordialidad, respeto, etc.)
		Me gusta compartir con mis compañeros de integración (compañeros con discapacidad)

Tabla N°17: Matriz de encuesta a profesores

Enfoque	Grado de interrelación	Ítems
Interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa	Profesor-profesor	Converso temas académicos en sala de profesores (con otros colegas)
		Converso temas académicos con otros profesores fuera de la escuela
		Dialogo con otros profesores temáticas no académicas al interior del establecimiento
	Profesor-directivo	Genero instancias de diálogo con los directivos en situaciones informales (en los recreos, pasillos o fuera de la escuela)
		Me reúno con directivos a dar solución a problemas académicos, sociales y conductuales de los estudiantes
		Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los directivos
	Profesor-apoderado	Cito apoderados en forma extraordinaria para tratar problemas académicos, sociales y conductuales del alumno
		Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los apoderados
		Considero la opinión de los apoderados al planificar las clases para los aprendizajes de los alumnos
	Profesor-estudiante	Abordo temáticas no académicas dentro del aula con los alumnos
		Considero las opiniones, intereses e individualidad de los estudiantes al momento de planificar las clases

		Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los alumnos
Expectativas académicas y sociales	Profesor-estudiante	Pienso que mis estudiantes alcanzarán algún grado de educación superior
		Pienso que los fracasos escolares de mis estudiantes se deben a su nivel socioeconómico
		Pienso que mis estudiantes tienen acceso y manejan adecuadamente (son capaces de seleccionar, procesar y reproducir) las nuevas tecnologías y fuentes de información
		Pienso que los estudiantes pertenecientes al P.I.E. logran avances significativos en sus aprendizajes
		Pienso que los estudiantes sin NEE se ven beneficiados y enriquecidos con los aportes de los estudiantes del P.I.E.

Tabla N°18: Matriz de encuesta a directivos

Enfoque	Grado de interrelación	Ítems
Interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa	Directivo-directivo	Converso temas académicos con otros directivos en instancias informales (en los recreos, pasillos o fuera de la escuela)
		Dialogo con otros directivos acerca de temáticas no académicas al interior del establecimiento
		Tomo acuerdos en conjunto con otros directivos con respecto a problemáticas conductuales, sociales y académicas de los estudiantes en general
	Directivo-profesor	Genero instancias de diálogo con profesores en espacios

		informales (en recreos, pasillos o fuera de la escuela)
		Me reúno con profesores para reflexionar sobre problemáticas conductuales, sociales y académicas
		Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los profesores
	Directivo-apoderado	Cito apoderados en forma extraordinaria para tratar problemas conductuales, sociales y académicos.
		Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los apoderados
		Considero, junto a otros directivos, la opinión de los apoderados en el enfoque curricular del establecimiento
Directivo-estudiante	Abordo temáticas transversales dentro del establecimiento con los alumnos	
	Considero, junto a otros directivos, las opiniones, intereses e individualidad de los estudiantes en el enfoque curricular del establecimiento	
	Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los alumnos	
Expectativas académicas y sociales	Directivo-estudiante	Pienso que los estudiantes alcanzarán algún grado de educación superior
		Pienso que posibles fracasos escolares de los estudiantes se deben a su nivel socioeconómico
		Pienso que los estudiantes tienen acceso y manejan adecuadamente (son capaces de seleccionar, procesar y reproducir) las nuevas tecnologías y fuentes de

		información
		Pienso que los estudiantes pertenecientes al P.I.E. logran avances significativos en sus aprendizajes
		Pienso que los estudiantes sin NEE se ven beneficiados y enriquecidos con los aportes de los estudiantes del P.I.E.

Tabla N°19: Matriz de encuesta a apoderados

Enfoque	Grado de interrelación	Ítems
Interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa	Apoderado-profesor	El profesor/a responde a mis dudas e inquietudes
		El profesor/a me informa sobre los avances de mi pupilo
		El profesor/a me da seguridad en lo que le enseña a mi pupilo
		El profesor/a me entrega sugerencias para potenciar las habilidades de mi pupilo
	Apoderado-estudiante	Le pregunto a mi pupilo cómo le fue en el colegio
		Asisto a las reuniones de apoderados y citaciones del profesor/a
		Estoy informado de las calificaciones, tareas y materiales que requiere mi pupilo
	Apoderado-apoderado	Creo que existe una buena relación entre los apoderados del curso
		Existe consenso con respecto a problemáticas de los estudiantes
		Compartimos metas en común relacionadas con la enseñanza de nuestros pupilos
		Coopero con las actividades extraprogramáticas que realiza



		el colegio
	Apoderado-directivo	Conozco y hablo con la Directora de la escuela
		Creo que la Directora tiene disponibilidad para atender mis inquietudes cuando lo necesito
Expectativas académicas y sociales	Apoderado-estudiante	Creo que mi hijo/a será un profesional en el futuro
		Pienso que las dificultades económicas que se pueden presentar significan un impedimento para los logros académicos de mi hijo
		Pienso que mi hijo se relaciona adecuadamente con sus pares y profesores (lenguaje, cordialidad, respeto, etc.)
		Creo que mi hijo se beneficia con la permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela

Tabla N°20: Matriz de entrevista a estudiante

Enfoque	Grado de interrelación	Pregunta
Interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa	Estudiante-estudiante	1.- ¿Qué actividades realizas en el recreo? ¿Quiénes participan?
		2.- ¿Tu curso es unido? ¿En que lo evidencias?
		3.- ¿Por qué motivos te enojas con tus amigos?
		4.- ¿Qué fortaleza y debilidad tiene tu curso?
	Estudiante-apoderado	5.- ¿Sientes que tu familia considera tu opinión en decisiones académicas y familiares?
		6.- ¿Cuáles son las actividades y/o noticias que no le comunicas a tu apoderado?, ¿Por qué?
		7.- Cuando discuten, ¿cuál es

		el motivo?
		8.- ¿Le cuentas a tu apoderado sentimientos y emociones que sientes hacia el/ella?, ¿Cada cuánto tiempo?, ¿En qué situación?
	Estudiante-profesor	9.- ¿Le cuentas a tu profesor problemas personales, inquietudes y sueños?
		10.- ¿Por qué motivo discutes con tu profesor? ¿Cada cuánto tiempo (nunca, a veces, siempre)?
		11.- ¿Buscas a tu profesor para solucionar problemas con tus compañeros?
		12.- ¿Confías en tu profesor/a? ¿Por qué?
	Estudiante-directivo	13.- ¿Por qué razón te diriges a los directivos?
		14.- Cuando un directivo se acerca hablarte, ¿qué temas conversa?
		15.- ¿Los directivos muestran interés en ayudarte?
		16.- ¿Eres cordial con los directivos de la escuela?
Expectativas académicas y sociales	Estudiante-estudiante	17.- ¿Te sientes importante dentro de tu curso?, ¿por qué?
		18.- ¿Piensas que podrás alcanzar tus sueños?
		19.- ¿Piensas que puedes superar tu rendimiento escolar, si te lo propones?
		20.- ¿Crees que existen alumnos dentro de la sala que no pueden aprender?, ¿En qué lo evidencias?
		21.- ¿Piensas que los profesores y directivos creen en ti? ¿Por qué?

Tabla N°21: Matriz de entrevista a apoderado

Enfoque	Grado de interrelación	Pregunta
Interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa	Apoderado-apoderado	1.- ¿En qué actividades escolares participa? ¿Por qué?
		2.- ¿Comparte fuera de la escuela con otros apoderados?
		3.- Cuando tiene un problema escolar, ¿se dirige al centro de padres?
		4.- ¿Se siente estimado por otros apoderados? ¿En que lo evidencia?
	Apoderado-estudiante	5.- ¿Asiste a todas las reuniones y actividades escolares de su pupilo citadas por el profesor?
		6.- ¿Su hijo conversa los problemas académicos y sociales con usted?
		7.- Cuando su pupilo saca bajas calificaciones, ¿qué sanción le da?
		8.- ¿Conoce a las personas (amigos, profesores y apoderados) que rodean a su pupilo?
	Apoderado-profesor	9.- Cuando tiene problemas personales que influyen en el rendimiento escolar de su pupilo, ¿se lo comunica al profesor?
		10.- Cuando propone una idea al profesor, este ¿lo escucha con atención e interés?
		11.- ¿El profesor informa le oportunamente de las problemáticas académicas surgidas dentro del aula?, ¿Cómo las solucionan?
		12.- Cuando la invitan a actividades escolares ¿participa con agrado (bingo, día del padre, reuniones, etc)?
		Apoderado-directivo

		escuela son confiables? ¿Por qué?
		14.- ¿Sus propuestas escolares son tomadas en consideración por los directivos?
		15.- ¿Los directivos están preparados para resolver conflictos escolares (nivel personal y general)?
		16.- ¿Siente que los Directivos de la escuela son cercanos a los apoderados? ¿En qué hechos lo evidencia?
Expectativas académicas y sociales	Apoderado-estudiante	17.- ¿Piensa que todos los alumnos pueden superarse académicamente y socialmente?
		18.- ¿Los estudiantes son capaces de alcanzar estudios superiores a pesar de encontrarse en riesgo social?
		19.- ¿Está de acuerdo con la escuela de recibir a estudiantes con discapacidad?, ¿Qué beneficios y perjuicios trae a los demás alumnos?
		20.- ¿Cree que hay alumnos que no pueden aprender? ¿Por qué?
		21.- ¿La diversidad en el aula, trae algún beneficio a su pupilo?

Tabla N°22: Matriz de entrevista a profesor

Enfoque	Grado de interrelación	Pregunta
Interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa	Profesor-profesor	1.- ¿Realizan reuniones recreativas entre docentes fuera de la institución educativa?
		2.- ¿Cuáles son las principales dificultades que existen al momento de resolver

		problemas entre profesores?
		3.- ¿Existe un clima de confianza y amistad entre los profesores? ¿En qué lo evidencia?
		4.- ¿Cuáles son los principales temas que conversan entre ustedes?
	Profesor-estudiante	5.- ¿Los estudiantes le conversan sobre sus intereses, temores e inquietudes personales y académicos fuera del contexto de clases?
		6.- Cuando un alumno no obtiene los resultados esperados a nivel académico, ¿cuál es la estrategia o procedimiento que utiliza dentro de la sala?
		7.- ¿Los alumnos se dirigen a usted para solucionar problemas personales y académicos? ¿Cuál es el procedimiento que utiliza para la resolución de conflicto?
		8.- ¿Cómo y en qué actividades escolares y académica participan los estudiantes?
	Profesor-apoderado	9.- ¿Cuáles son los principales temas que conversan con los apoderados?
		10. ¿Los apoderados exponen sus inquietudes con respecto al aprendizaje de sus pupilos (preguntan por calificaciones y comportamiento dentro y fuera del aula)?
		11.- ¿Realiza actividades escolares donde participen los apoderados en el aula de clases? ¿Cuáles?
		12.- ¿Cuál es el procedimiento que sigue para solucionar problemas conductuales y sociales de sus alumnos? ¿En qué momento incluyen los intereses de los apoderados en

		la resolución de conflicto?
	Profesor-directivo	13.- ¿Existe una relación de respeto y confianza con los directivos de la escuela? ¿En qué lo evidencia?
		14.- ¿Cómo y qué tipo de problemas académicos resuelven en conjunto?
		15.- ¿Se siente representados por los directivos ante los sostenedores y dueños de la Escuela (propuestas y peticiones)?
		16.- ¿Expone sus propuestas, inquietud y reclamos sin miedo a recibir sanciones por parte de la dirección?
Expectativas académicas y sociales	Profesor-estudiante	17.- ¿Qué logros pueden alcanzar los alumnos con N.E.E.?
		18.- ¿En qué beneficia a los docentes educar alumnos con N.E.E?
		19.- ¿Hasta qué nivel educativo cree que llegarán los alumnos de la “Escuela María Medianera”?
		20.- ¿Piensa que sus estudiantes se desarrollaran social y académicamente?, ¿Por qué?
		21.- ¿Cuál cree que es el principal motivo del bajo SIMCE de la escuela?

Tabla N°23: Matriz de entrevista a directivo

Enfoque	Grado de interrelación	Pregunta
Interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa	Directivo-directivo	1.- ¿Conversa temas personales con otros directivos? ¿Con qué fin?
		2.- ¿Cómo toman las

		decisiones los directivos cuando poseen diferente visión del tema?
		3.- ¿Cuáles son las principales dificultades que existen al momento de resolver problemas entre directivos?
		4.- ¿Cuáles son los principales temas que conversan entre los directivos?
	Directivo-estudiante	5.- ¿Conoce los intereses y propuestas de los estudiantes con respecto a las actividades académicas?
		6.- Cuando un alumno tiene problemas conductuales y sociales, ¿cuál es el procedimiento que sigue?
		7.- ¿Cuál es el aporte de los alumnos con N.E.E?
		8.- ¿Cómo y en qué actividades escolares participan los estudiantes?
	Directivo-apoderado	9.- ¿Cuáles son los principales temas que conversan con los apoderados?
		10.- ¿Toma en consideración los intereses de los apoderados al realizar actividades académicas?
		11.- ¿Realiza actividades escolares donde participen los apoderados? ¿Cuáles?
		12.- ¿Cuál es el procedimiento que sigue para solucionar problemas conductuales y sociales de los alumnos? ¿En qué momento incluyen los intereses de los apoderados en la resolución de conflicto?
	Directivo-profesor	13.- ¿Existe una relación de respeto y confianza con los profesores de la escuela? ¿En qué lo evidencia?
		14.- ¿Cómo y qué tipo de problemas académicos

		resuelven en conjunto?
		15.- ¿Toma en consideración las propuestas, intereses e inquietudes de los profesores al momento de tomar decisiones importantes en la unidad educativa?
		16.- ¿De qué forma representan a los profesores ante los sostenedores y dueños de la escuela?
Expectativas académicas y sociales	Directivo-estudiante	17.- ¿Qué logros pueden alcanzar los alumnos con N.E.E.?
		18.- ¿En qué beneficia a la institución educativa admitir alumnos con N.E.E?
		19.- ¿Hasta qué nivel educativo cree que llegarán los alumnos de la "Escuela María Medianera"?
		20.- ¿Piensa que los estudiantes se desarrollarán social y académicamente?, ¿Por qué?
		21.- ¿Cuál cree que es el principal motivo del bajo rendimiento en la escuela?

Tabla N°24: Matriz de Focus Group a estudiantes

Enfoque	Grado de interrelación	Pregunta
Interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa	Estudiante-estudiante	1.- ¿Dónde se relacionan más con sus compañeros?
		2.- ¿Qué temas conversan en dichas instancias?
		3.- ¿Las relaciones que se generan entre ustedes como curso son: buenas o malas? ¿En qué lo evidencian?
		4.- ¿Cuándo y cómo se relacionan con compañeros de



		otros cursos?
	Estudiante-profesor	5.- ¿Dónde se relacionan más con sus profesores? (aula, patio, pasillo)
		6.- ¿Cuáles son los temas principales que hablan con sus profesores?
		7.- ¿Por lo general las relaciones con los profesores son buenas o malas?, ¿Por qué?
		8.- ¿Conversan con los profesores de distintos temas? (familiares, afectivos, hobbies, etc.)
	Estudiante-directivo	9.- ¿Existe una relación de respeto con los directivos? ¿Por qué?
		10.- ¿Dónde y cuándo se dirigen a los directivos? (Directora, jefa de UTP, Inspectora)
		11.- ¿Dónde y qué temas conversan con los directivos?
		12.- ¿Las relaciones con los directivos son buenas o malas?, ¿En qué situación se ve reflejado?
	Estudiante-apoderado	13.- ¿Sus padres piden sus opiniones para tomar decisiones sobre su educación?
		14.- ¿Informan oportunamente sobre las actividades escolares a sus apoderados?
		15.- ¿Qué temas hablan con sus apoderados?
		16.- ¿Reciben algún premio cuando se portan bien? ¿Qué premios?
Expectativas académicas y sociales	Estudiante-estudiante	17.- ¿Creen que son capaces de enfrentar cualquier situación aunque sea difícil?, ¿Cómo cuáles?

		18.- ¿Cuál es el principal impedimento para estudiar en la enseñanza superior?
		19.- ¿Ustedes se relacionan con sus compañeros o superiores siempre con respeto y cordialidad?
		20.- ¿Les gusta compartir con sus compañeros de integración?, ¿recuerdan alguna experiencia grata?
		21.- ¿Creen que su curso y profesores acogen a los alumnos de integración?

Tabla N°25: Matriz de Focus Group a profesores y directivos

Enfoque	Grado de interrelación	Pregunta
Interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa	Profesor-profesor Directivo-directivo	1.- ¿En qué instancias se relacionan ustedes a nivel formal e informal?
		2.- ¿Qué temas conversan en dichas instancias?
		3.- ¿Las relaciones que se generan entre profesores/ directivos crees que son: buenas o malas? ¿Por qué?
		4.- ¿Entre profesores directivos buscan soluciones a problemáticas de índole académico en conjunto?
	Profesor-estudiante Directivo-estudiante	5.- ¿Dónde y cuándo se relacionan con los alumnos con mayor frecuencia? (aula, patio, pasillo)
		6.- ¿Cuáles son los principales temas que conversan con sus alumnos?
		7.- ¿Por lo general las relaciones con los alumnos son buenas o malas?, ¿En qué lo evidencian?

		8.- ¿Se considera la opinión, intereses e individualidad de los estudiantes a la hora de realizar actividades académicas dentro de la escuela? Justifique la respuesta.
	Profesor-directivo Directivo-profesor	9.- ¿En qué espacios y qué temas conversan con los directivos/profesores? (Formales e informales)
		10.- ¿Resuelven problemáticas académicas en conjunto con los directivos/profesores?
		11.- ¿Se considera la opinión de los directivos/profesores a la hora de planificar actividades académicas?
		12.- ¿Se dialoga temas académicos y no académicos con los directivos/profesores llegando a consenso?
	Profesor-apoderado Directivo-apoderado	13.- ¿En qué instancias se relacionan ustedes a nivel formal e informal con los apoderados?
		14.- ¿Qué temáticas tratan con los apoderados?
		15.- ¿Resuelven problemáticas académicas en conjunto?
		16.- ¿Considera la opinión e intereses de los apoderados para planificar las actividades académicas y/o escolares?
Expectativas académicas y sociales	Profesor-estudiante Directivo-estudiante	17.- ¿Creen que sus alumnos pueden alcanzar la enseñanza superior?, ¿Qué tipo de ayuda necesitarían para lograrlo?
		18.- ¿Piensan que sus estudiantes se desarrollaran positivamente a nivel social?, ¿Por qué?
		19.- ¿Cuál creen que es el principal impedimento para que los estudiantes triunfen académica y socialmente?
		20.- ¿Creen que los alumnos

		con N.E.E pueden obtener logros significativos en el área académica y social?
		21.- ¿Los profesores y directivos hoy en día, se encuentran preparados para enfrentar la diversidad en el aula educativa?

Tabla N°26: Matriz de Focus Group a apoderados

Enfoque	Grado de interrelación	Pregunta
Interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa	Apoderado-apoderado	1.- ¿En qué momento y donde se relaciona con otros apoderados?
		2.- ¿Qué temas conversan en dichas instancias?
		3.- ¿Las relaciones que se generan entre ustedes son: buenas o malas? ¿En qué lo evidencian?
		4.- ¿Entre ustedes, buscan soluciones a problemáticas de índole académico?
	Apoderado-estudiante	5.- ¿Asisten a la mayoría de las actividades escolares de su pupilo?, (si la respuesta es no, justificar).
		6.- ¿Con su pupilo, conversan temas relevantes?, ¿Qué tipo de temas se hablan y cuántas veces a la semana?
		7.- ¿Premian a sus pupilos cuando logra éxito a nivel de calificaciones, conducta o en su vida en general?, (si la respuesta es sí) ¿De qué forma lo premia?
		8.- ¿Escucha la opinión e intereses de sus pupilos a la hora de tomar decisiones escolares y/o personales? (si la respuesta es afirmativa), ¿Cuánto de esta opinión influye

		finalmente en lo que han de decidir?
	Apoderado-profesor	9.- ¿Han tenido la oportunidad de hablar con el profesor jefe del curso?, (si la respuesta es afirmativa) ¿Dónde y cuándo ha sido: en instancias estrictamente escolares o informales?
		10.- ¿Qué temas conversan con el profesor?
		11.- ¿Resuelven problemáticas académicas en conjunto?
		12.- ¿Participan en actividades académicas dentro del establecimiento?, ¿Cuáles?
		13.- ¿Dan a conocer sus intereses y opiniones al profesor en actividades escolares?
	Apoderado-directivo	14.- ¿Qué temas hablan con los directivos de la escuela?
		15.- ¿Los directivos responden sus inquietudes y dudas cuando lo necesitan?
		16.- ¿Resuelven los conflictos escolares en conjunto con los directivos?
		17.- ¿Sus opiniones son tomadas en consideración en aspectos como: métodos de enseñanza o decisiones a nivel conductual?
Expectativas académicas y sociales	Apoderados-estudiantes	18.- ¿Creen que sus pupilos alcanzarán estudios superiores?, ¿Por qué?
		19.- ¿Ustedes creen que sus pupilos terminarán el año escolar con mayores competencias sociales y académicas?
		20.- ¿Cuáles creen que son los principales impedimentos para que los estudiantes de la escuela "María Medianera" triunfen académica y

		socialmente?
		21.- ¿Piensan que la integración de alumnos con discapacidad beneficia a sus pupilos?, ¿En qué aspectos?
		22.- ¿Creen que los profesores están capacitados para atender la diversidad en el aula de clases?

Tabla N°27: Protocolo Encuesta 001 dirigida a Estudiantes

Encuesta 001 dirigida a Directivos: Interrelaciones sociales y expectativas académicas

Curso:  Sexo: M  F  Escuela:  Fecha:

INSTRUCCIONES: Lee las oraciones y marca con una X en la casilla que mejor represente su respuesta.

	5	4	3	2	1
	Siempre	Muy a menudo	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca
<b>Directivos/directivos</b>					
1					
2					
3					
<b>Directivos/profesores</b>					
4					
5					
6					
<b>Directivos/apoderados</b>					
7					
8					
9					
<b>Directivos/alumnos</b>					
10					
11					
12					
<b>Expectativas académicas y sociales</b>					
13					
14					
15					
16					
17					

Tabla N°28: Protocolo Encuesta 002 dirigida a Profesores

Encuesta 002 dirigida a Profesores: Interrelaciones sociales y expectativas académicas

Curso:  Sexo: M  F  Escuela:  Fecha:

INSTRUCCIONES: Lee las oraciones y marca con una X en la casilla que mejor represente su respuesta.

	5	4	3	2	1
	Siempre	Muy a menudo	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca
<b>Profesores/ profesores</b>					
1					1
Converso temas académicos en sala de profesores (con otros colegas).					
2					
Converso temas académicos con otros profesores fuera de la escuela.					
3					
Dialogo con otros profesores temáticas no académicas al interior del establecimiento.					
<b>Profesores/directivos</b>					
4					1
Genero instancias de diálogo con los directivos en situaciones informales (en los recreos, pasillos o fuera de la escuela).					
5					
Me reúno con directivos a dar solución a problemas académicos, sociales y conductuales de los estudiantes.					
6					
Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los directivos.					
<b>Profesores/apoderados</b>					
7					1
Cito apoderados en forma extraordinaria para tratar problemas académicos, sociales y conductuales del alumno.					
8					
Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los apoderados.					
9					
Considero la opinión de los apoderados al planificar las clases para los aprendizajes de los alumnos.					
<b>Profesores/alumnos</b>					
10					1
Abordo temáticas no académicas dentro del aula con los alumnos.					
11					
Considero las opiniones, intereses e individualidad de los estudiantes al momento de planificar las clases.					
12					
Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los estudiantes.					
<b>Expectativas académicas y sociales</b>					
13					1
Pienso que mis estudiantes alcanzarán algún grado de educación superior.					
14					
Pienso que los fracasos escolares de mis estudiantes se deben a su nivel socioeconómico.					
15					
Pienso que mis estudiantes tienen acceso y manejan adecuadamente (son capaces de seleccionar, procesar y reproducir) las nuevas tecnologías y fuentes de información.					
16					
Pienso que los estudiantes pertenecientes al P.I.E. poseen avances significativos en sus aprendizajes.					
17					
Pienso que los estudiantes sin NEE se ven beneficiados y enriquecidos con los aportes de los estudiantes del P.I.E.					



Tabla N°29: Protocolo Encuesta 003 dirigida a Estudiantes

Encuesta 003 dirigida a estudiantes: Interrelaciones sociales y expectativas académicas

Curso:  Yo soy: Niña  Niño  Escuela:  Fecha:

INSTRUCCIONES: Lee las oraciones y marca con una X en la casilla que mejor represente tu respuesta.

5	4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	Más o menos	A veces	Nunca

Entre Estudiantes	5	4	3	2	1
1 Creo que somos un curso unido					
2 Presto ayuda cuando algún compañero no entiende la materia					
3 Comento lo aprendido en las clases con mis compañeros					
4 Comparto con compañeros de otros cursos					
<b>Estudiante - Profesor</b>	5	4	3	2	1
5 Mis profesores/as me explican cuando no entiendo algo					
6 Mis profesores/as me motivan a estudiar					
7 Mis profesores/as están dispuestos a escuchar mi opinión					
<b>Estudiante – Padres/ Apoderado</b>	5	4	3	2	1
8 Mis padres o apoderado me preguntan cómo me fue en el colegio					
9 Mis padres o apoderado asisten a las reuniones de apoderados					
10 Mis padres o apoderado me felicitan los logros en la escuela					
11 A mis padres o apoderado le importa que estudie para llegar a tener una profesión					
<b>Estudiante - Directivo</b>	5	4	3	2	1
12 Conozco y hablo con la directora de la escuela					
13 Cuando tengo algún problema durante el recreo pido ayuda a las inspectoras de patio					
<b>Expectativas académicas y sociales</b>	5	4	3	2	1
14 Creo que algún día seré un profesional					
15 Soy capaz de hacer casi todas las cosas, aunque sean difíciles					
16 Pienso que puedo relacionarme correctamente con todas las personas (lenguaje, cordialidad, respeto, etc.)					
17 Me gusta compartir con mis compañeros de integración (compañeros con discapacidad)					

Tabla N°30: Protocolo Encuesta 004 dirigida a Apoderados

Encuesta 004 dirigida a padres y/o apoderados: Interrelaciones sociales y expectativas académicas

Curso:  Yo soy: Papá  Mamá  Otro  Escuela  Fecha:

INSTRUCCIONES: Lee las oraciones y marca con una X en la casilla que mejor represente su respuesta.

5	4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	Más o menos	A veces	Nunca

Apoderado/a - Profesor	5	4	3	2	1
1 El profesor/a responde a mis dudas e inquietudes					
2 El profesor/a me informa sobre los avances de mi pupilo					
3 El profesor/a me da seguridad en lo que le enseña a mi pupilo					
4 El profesor/a me entrega sugerencias para potenciar las habilidades de mi pupilo					
<b>Apoderado/a - Estudiante</b>	5	4	3	2	1
5 Le pregunto a mi pupilo cómo le fue en el colegio					
6 Asisto a las reuniones de apoderados y citaciones del profesor/a					
7 Estoy informado de las calificaciones, tareas y materiales que requiere mi pupilo					
<b>Apoderado/a – Apoderado/a</b>	5	4	3	2	1
8 Creo que existe una buena relación entre los apoderados del curso					
9 Creo que no existen dificultades para llegar a un consenso con respecto a problemáticas de los estudiantes					
10 Compartimos metas en común relacionadas con la enseñanza de nuestros pupilos					
11 Coopero con las actividades extraprogramáticas que realiza el colegio					
<b>Apoderado – Directivo</b>	5	4	3	2	1
12 Conozco y hablo con la Directora de la escuela					
13 Creo que la Directora tiene disponibilidad para atender mis inquietudes cuando lo necesito					
<b>Expectativas académicas y sociales</b>	5	4	3	2	1
14 Creo que mi hijo/a será un profesional en el futuro					
15 Pienso que las dificultades económicas que se pueden presentar significan un impedimento para los logros académicos de mi hijo					
16 Pienso que mi hijo se relaciona adecuadamente con sus pares y profesores (lenguaje, cordialidad, respeto, etc.)					
17 Creo que mi hijo se beneficia con la permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela					

Tabla N°31: Protocolo Entrevista 001 dirigida a Estudiante

<p><b>I. Identificación:</b></p> <p>Nombre del estudiante: Género: Edad: Curso: Establecimiento: Comuna: Fecha:</p> <p><b>II. Tiempo destinado:</b></p> <p>Hora Inicio: Hora Terminó:</p> <p><b>III. Entrevistadora:</b></p>
--

## **PREGUNTAS:**

### **Alumno-Alumno:**

1. ¿Qué actividades realizas en el recreo? ¿Quiénes participan?
2. ¿Tu curso es unido? ¿En qué lo evidencias?
3. ¿Por qué motivos te enojas con tus amigos?
4. ¿Qué fortaleza y debilidad tiene tu curso?

### **Alumno-Apoderado:**

5. ¿Sientes que tu familia considera tu opinión en decisiones académicas y familiares?
6. ¿Cuáles son las actividades y/o noticias que no le comunicas a tu apoderado?, ¿Por qué?
7. Cuando discuten, ¿cuál es el motivo?
8. ¿Le cuentas a tu apoderado sentimientos y emociones que sientes hacia él/ella?, ¿Cada cuánto tiempo?, ¿En qué situación?

### **Alumno-Profesor:**

9. ¿Le cuentas a tu profesor problemas personales, inquietudes y sueños?
10. ¿Por qué motivo discutes con tu profesor? ¿Cada cuánto tiempo (nunca, a veces, siempre)?
11. ¿Buscas a tu profesor para solucionar problemas con tus compañeros?

12. ¿Confías en tu profesor/a? ¿Por qué?

**Alumno-Directivos:**

13. ¿Por qué razón te diriges a los directivos?

14. Cuando un directivo se acerca hablarte, ¿qué temas conversa?

15. ¿Los directivos muestran interés en ayudarte?

16. ¿Eres cordial con los directivos de la escuela?

**Expectativas de Alumnos:**

17. ¿Te sientes importante dentro de tu curso?, ¿Por qué?

18. ¿Piensas que podrás alcanzar tus sueños?

19. ¿Piensas que puedes superar tu rendimiento escolar, si te lo propones?

20. ¿Crees que existen alumnos dentro de la sala que no pueden aprender?,  
¿En qué lo evidencias?

21. ¿Piensas que los profesores y directivos creen en ti? ¿Por qué?

Tabla N°32: Protocolo Entrevista 002 dirigida a Apoderado

<p><b>I. Identificación:</b></p> <p>Nombre apoderado:</p> <p>Género:</p> <p>Edad:</p> <p>Curso del que es apoderado:</p> <p>Establecimiento:</p> <p>Comuna:</p> <p>Fecha:</p> <p><b>II. Tiempo destinado:</b></p> <p>Hora Inicio:</p> <p>Hora Terminó:</p> <p><b>III. Entrevistadora:</b></p>
---

**PREGUNTAS:**

**Apoderado-Apoderado:**

1. ¿En qué actividades escolares participa? ¿Por qué?

2. ¿Comparte fuera de la escuela con otros apoderados?

3. Cuando tiene un problema escolar, ¿se dirige al centro de padres?

4. ¿Se siente estimado por otros apoderados? ¿En que lo evidencia?

**Apoderado-Alumno:**

5. ¿Asiste a todas las reuniones y actividades escolares de su pupilo citadas por el profesor?
6. ¿Su hijo conversa los problemas académicos y sociales con usted?
7. ¿Cuando su pupilo saca bajas calificaciones, qué sanción le da?
8. ¿Conoce a las personas (amigos, profesores y apoderados) que rodean a su pupilo?

**Apoderado-Profesor:**

9. Cuando tiene problemas personales que influyen en el rendimiento escolar de su pupilo, ¿se lo comunica al profesor?
10. Cuando propone una idea al profesor, ¿este lo escucha con atención e interés?
11. ¿El profesor informa le oportunamente de las problemáticas académicas surgidas dentro del aula?, ¿Cómo las solucionan?
12. Cuando la invitan a actividades escolares, ¿participa con agrado (bingo, día del padre, reuniones, etc.)?

**Apoderado-Directivo:**

13. ¿Los directivos de la escuela son confiables? ¿Por qué?
14. ¿Sus propuestas escolares son tomadas en consideración por los directivos?
15. ¿Los directivos están preparados para resolver conflictos escolares (nivel personal y general)?
16. ¿Siente que los Directivos de la escuela son cercanos a los apoderados? ¿En qué hechos lo evidencia?

**Expectativas del Apoderado:**

17. ¿Piensa que todos los alumnos pueden superarse académicamente y socialmente?
18. ¿Los estudiantes son capaces de alcanzar estudios superiores a pesar de encontrarse en riego social?
19. ¿Está de acuerdo con la escuela de recibir a estudiantes con discapacidad?, ¿Qué beneficios y perjuicios trae a los demás alumnos?
20. ¿Cree que hay alumnos que no pueden aprender? ¿Por qué?
21. ¿La diversidad en el aula, trae algún beneficio a su pupilo?

Tabla N°33: Protocolo Entrevista 003 dirigida a Profesor

<p><b>I. Identificación:</b></p> <p>Nombre del profesional: Género: Año/s de servicio: Especialidad: Establecimiento: Comuna: Fecha: Jefatura: Cargo en la escuela: Horas en la escuela:</p> <p><b>II. Tiempo destinado:</b></p> <p>Hora Inicio: Hora Terminó:</p> <p><b>III. Entrevistadora:</b></p>
---

**PREGUNTAS:**

**Profesor-Profesor:**

1. ¿Realizan reuniones recreativas entre docentes fuera de la institución educativa?
2. ¿Cuáles son las principales dificultades que existen al momento de resolver problemas entre profesores?
3. ¿Existe un clima de confianza y amistad entre los profesores? ¿En qué lo evidencia?
4. ¿Cuáles son los principales temas que conversan entre ustedes?

**Profesor-Alumno:**

5. ¿Los estudiantes le conversan sobre sus intereses, temores e inquietudes personales y académicos fuera del contexto de clases?
6. Cuando un alumno no obtiene los resultados esperados a nivel académico, ¿cuál es la estrategia o procedimiento que utiliza dentro de la sala?
7. ¿Los alumnos se dirigen a usted para solucionar problemas personales y académicos? ¿Cuál es el procedimiento que utiliza para la resolución de conflicto?

8. ¿Cómo y en qué actividades escolares y académica participan los estudiantes?

**Profesor-Apoderado:**

9. ¿Cuáles son los principales temas que conversan con los apoderados?
10. ¿Los apoderados exponen sus inquietudes con respecto al aprendizaje de sus pupilos (preguntan por calificaciones y comportamiento dentro y fuera del aula)?
11. ¿Realiza actividades escolares donde participen los apoderados en el aula de clases? ¿Cuáles?
12. ¿Cuál es el procedimiento que sigue para solucionar problemas conductuales y sociales de sus alumnos? ¿En qué momento incluyen los intereses de los apoderados en la resolución de conflicto?

**Profesor-Directivo:**

13. ¿Existe una relación de respeto y confianza con los directivos de la escuela?  
¿En qué lo evidencia?
14. ¿Cómo y qué tipo de problemas académicos resuelven en conjunto?
15. ¿Se siente representados por los directivos ante los sostenedores y dueños de la Escuela (propuestas y peticiones)?
16. ¿Expone sus propuestas, inquietud y reclamos sin miedo a recibir sanciones por parte de la dirección?

**Expectativas del Profesor:**

17. ¿Qué logros pueden alcanzar los alumnos con N.E.E.?
18. ¿En qué beneficia a los docentes educar alumnos con N.E.E?
19. ¿Hasta qué nivel educativo cree que llegarán los alumnos de la “Escuela María Medianera”?
20. ¿Piensa que sus estudiantes se desarrollaran social y académicamente?,  
¿Por qué?
21. ¿Cuál cree que es el principal motivo del bajo SIMCE de la escuela?

Tabla N°34: Protocolo Entrevista 004 dirigida a Directivo

<p><b>I. Identificación:</b></p> <p>Nombre del profesional:</p> <p>Género:</p> <p>Año/s de servicio:</p> <p>Especialidad:</p> <p>Establecimiento:</p> <p>Comuna:</p> <p>Fecha:</p> <p>Cargo en la escuela:</p> <p>Horas en la escuela:</p> <p><b>II. Tiempo destinado:</b></p> <p>Hora Inicio:</p> <p>Hora Terminó:</p> <p><b>III. Entrevistadora:</b></p>
--

**PREGUNTAS:**

**Directivo-Directivo:**

1. ¿Conversa temas personales con otros directivos? ¿Con qué fin?
2. ¿Cómo toman las decisiones los directivos cuando poseen diferente visión del tema?
3. ¿Cuáles son las principales dificultades que existen al momento de resolver problemas entre directivos?
4. ¿Cuáles son los principales temas que conversan entre los directivos?

**Directivo-Alumno:**

5. ¿Conoce los intereses y propuestas de los estudiantes con respecto a las actividades académicas?
6. Cuando un alumno tiene problemas conductuales y sociales, ¿cuál es el procedimiento que sigue?
7. ¿Cuál es el aporte de los alumnos con N.E.E?
8. ¿Cómo y en qué actividades escolares participan los estudiantes?

**Directivo-Apoderado:**

9. ¿Cuáles son los principales temas que conversan con los apoderados?



10. ¿Toma en consideración los intereses de los apoderados al realizar actividades académicas?
11. ¿Realiza actividades escolares donde participen los apoderados?  
¿Cuáles?
12. ¿Cuál es el procedimiento que sigue para solucionar problemas conductuales y sociales de los alumnos? ¿En qué momento incluyen los intereses de los apoderados en la resolución de conflicto?

**Directivo-Profesor:**

13. ¿Existe una relación de respeto y confianza con los profesores de la escuela? ¿En qué lo evidencia?
14. ¿Cómo y qué tipo de problemas académicos resuelven en conjunto?
15. ¿Toma en consideración las propuestas, intereses e inquietudes de los profesores al momento de tomar decisiones importantes en la unidad educativa?
16. ¿De qué forma representan a los profesores ante los sostenedores y dueños de la escuela?

**Expectativas del Directivo:**

17. ¿Qué logros pueden alcanzar los alumnos con N.E.E.?
18. ¿En qué beneficia a la institución educativa admitir alumnos con N.E.E?
19. ¿Hasta qué nivel educativo cree que llegarán los alumnos de la “Escuela María Medianera”?
20. ¿Piensa que los estudiantes se desarrollaran social y académicamente?,  
¿Por qué?
21. ¿Cuál cree que es el principal motivo del bajo rendimiento en la escuela?

Tabla N°35: Protocolo Focus Group 001 dirigido a Estudiantes

<p><b>I. Identificación</b></p> <p>Establecimiento:</p> <p>Comuna:</p> <p>Curso:</p> <p>Fecha:</p> <p><b>II. Tiempo destinado:</b></p> <p>Hora Inicio:</p> <p>Hora Término:</p> <p><b>III. Moderadoras:</b></p> <p>Moderadora (M):</p>
--

**PREGUNTAS:**

**Alumno-Alumno**

1. ¿Dónde se relacionan más con sus compañeros?
2. ¿Qué temas conversan en dichas instancias?
3. ¿Las relaciones que se generan entre ustedes como curso son: buenas o malas? ¿En qué lo evidencian?
4. ¿Cuándo y cómo se relacionan con compañeros de otros cursos?

**Alumno-Profesor**

5. ¿Dónde se relacionan más con sus profesores? (aula, patio, pasillo)
6. ¿Cuáles son los temas principales que hablan con sus profesores?
7. ¿Por lo general las relaciones con los profesores son buenas o malas?, ¿Por qué?
8. ¿Conversan con los profesores de distintos temas? (familiares, afectivos, hobbies, etc)

**Alumno- Directivo**

9. ¿Existe una relación de respeto con los directivos? ¿Por qué?
10. ¿Dónde y cuándo se dirigen a los directivos? (Directora, jefa de UTP, Inspectora)
11. ¿Dónde y qué temas conversan con los directivos?

12. ¿Las relaciones con los directivos son buenas o malas?, ¿En qué situación se ve reflejado?

**Alumno-Apoderado**

13. ¿Sus padres piden sus opiniones para tomar decisiones sobre su educación?

14. ¿Informan oportunamente sobre las actividades escolares a sus apoderados?

15. ¿Qué temas hablan con sus apoderados?

16. ¿Reciben algún premio cuando se portan bien? ¿Qué premios?

**Expectativas de Alumnos:**

17. ¿Creen que son capaces de enfrentar cualquier situación aunque sea difícil?, ¿Cómo cuáles?

18. ¿Cuál es el principal impedimento para estudiar en la enseñanza superior?

19. ¿Ustedes se relacionan con sus compañeros o superiores siempre con respeto y cordialidad?

20. ¿Les gusta compartir con sus compañeros de integración?, ¿recuerdan alguna experiencia grata?

21. ¿Creen que su curso y profesores acogen a los alumnos de integración?

Tabla N°36: Protocolo Focus Group 002 dirigido a Profesores y Directivos

<p><b>IV. Identificación</b></p> <p>Establecimiento:</p> <p>Comuna:</p> <p>Curso:</p> <p>Fecha:</p> <p><b>V. Tiempo destinado:</b></p> <p>Hora Inicio:</p> <p>Hora Terminó:</p> <p><b>VI. Moderadoras:</b></p> <p>Moderadora (M):</p>
---

## **PREGUNTAS:**

### **Profesor-Profesor/ Directivo-Directivo**

1. ¿En qué instancias se relacionan ustedes a nivel formal e informal?
2. ¿Qué temas conversan en dichas instancias?
3. ¿Las relaciones que se generan entre profesores/ directivos crees que son: buenas o malas? ¿Por qué?
4. Entre profesores directivos, ¿buscan soluciones a problemáticas de índole académico en conjunto?

### **Profesor-Alumno/ Directivo-Alumno**

5. ¿Dónde y cuándo se relacionan con los alumnos con mayor frecuencia? (aula, patio, pasillo)
6. ¿Cuáles son los principales temas que conversan con sus alumnos?
7. ¿Por lo general las relaciones con los alumnos son buenas o malas?, ¿En qué lo evidencian?
8. ¿Se considera la opinión, intereses e individualidad de los estudiantes a la hora de realizar actividades académicas dentro de la escuela? Justifique la respuesta.

### **Profesor-Directivo/ Directivo-Profesor**

9. ¿En qué espacios y qué temas conversan con los directivos/profesores? (Formales e informales)
10. ¿Resuelven problemáticas académicas en conjunto con los directivos/profesores?
11. ¿Se considera la opinión de los directivos/profesores a la hora de planificar actividades académicas?
12. ¿Se dialoga temas académicos y no académicos con los directivos/profesores llegando a consenso?

### **Profesor-Apoderado/ Directivo-Apoderado**

13. ¿En qué instancias se relacionan ustedes a nivel formal e informal con los apoderados?
14. ¿Qué temáticas tratan con los apoderados?
15. ¿Resuelven problemáticas académicas en conjunto?
16. ¿Considera la opinión e intereses de los apoderados para planificar las actividades académicas y/o escolares?

### **Expectativas de profesores y directivos:**

17. ¿Creen que sus alumnos pueden alcanzar la enseñanza superior?, ¿Qué tipo de ayuda necesitarían para lograrlo?
18. ¿Piensan que sus estudiantes se desarrollaran positivamente a nivel social?, ¿Por qué?

19. ¿Cuál creen que es el principal impedimento para que los estudiantes triunfen académica y socialmente?
20. ¿Creen que los alumnos con N.E.E pueden obtener logros significativos en el área académica y social?
21. ¿Los profesores y directivos hoy en día, se encuentran preparados para enfrentar la diversidad en el aula educativa?

Tabla N°37: Protocolo Focus Group 003 dirigido a Apoderados

<p><b>VII. Identificación</b></p> <p>Establecimiento:</p> <p>Comuna:</p> <p>Curso:</p> <p>Fecha:</p> <p><b>VIII. Tiempo destinado:</b></p> <p>Hora Inicio:</p> <p>Hora Terminó:</p> <p><b>IX. Moderadoras:</b></p> <p>Moderadora (M):</p>
---

**PREGUNTAS:**

**Apoderado-Apoderado**

1. ¿En qué momento y dónde se relaciona con otros apoderados?
2. ¿Qué temas conversan en dichas instancias?
3. ¿Las relaciones que se generan entre ustedes son: buenas o malas? ¿En qué lo evidencian?
4. ¿Entre ustedes, buscan soluciones a problemáticas de índole académico?

**Apoderado-Alumno**

5. ¿Asisten a la mayoría de las actividades escolares de su pupilo?, (si la respuesta es no, justificar).
6. ¿Con su pupilo, conversan temas relevantes?, ¿Qué tipo de temas se hablan y cuántas veces a la semana?

7. ¿Premian a sus pupilos cuando logra éxito a nivel de calificaciones, conducta o en su vida en general?, (si la respuesta es sí) ¿De qué forma lo premia?
8. ¿Escucha la opinión e intereses de sus pupilos a la hora de tomar decisiones escolares y/o personales? (si la respuesta es afirmativa), ¿Cuánto de esta opinión influye finalmente en lo que han de decidir?

#### **Apoderado-Profesor**

9. ¿Han tenido la oportunidad de hablar con el profesor jefe del curso?, (si la respuesta es afirmativa) ¿Dónde y cuándo ha sido: en instancias estrictamente escolares o informales?
10. ¿Qué temas conversan con el profesor?
11. ¿Resuelven problemáticas académicas en conjunto?
12. ¿Participan en actividades académicas dentro del establecimiento?, ¿Cuáles?
13. ¿Dan a conocer sus intereses y opiniones al profesor en actividades escolares?

#### **Apoderado-Directivo**

14. ¿Qué temas hablan con los directivos de la escuela?
15. ¿Los directivos responden sus inquietudes y dudas cuando lo necesita?
16. ¿Resuelven los conflictos escolares en conjunto con los directivos?
17. ¿Sus opiniones son tomadas en consideración en aspectos como: métodos de enseñanza o decisiones a nivel conductual?

#### **Expectativas de Apoderados:**

18. ¿Creen que sus pupilos alcanzarán estudios superiores?, ¿Por qué?
19. ¿Ustedes creen que sus pupilos terminarán el año escolar con mayores competencias sociales y académicas?
20. ¿Cuáles creen que son los principales impedimentos para que los estudiantes de la escuela “María Medianera” triunfen académica y socialmente?
21. ¿Piensan que la integración de alumnos con discapacidad beneficia a sus pupilos?, ¿En qué aspectos?
22. ¿Creen que los profesores están capacitados para atender la diversidad en el aula de clases?

## 5.6. Validez y Confiabilidad

Durante la investigación, se emplean tres instrumentos de recogida de información. En la primera instancia se considera una **Encuesta**, que se aplica al total de la comunidad educativa del establecimiento (2° Ciclo), a nivel de alumnos, apoderados, profesores y directivos. En la segunda etapa de la investigación se realizan dos instrumentos, los que corresponden a: **Entrevista Semiestructurada** y **Focus Group**. Una vez finalizada la etapa de implementación de la primera y segunda fase de una Comunidad de Aprendizaje, es posible identificar las diferencias existentes entre los datos obtenidos antes y después de la puesta en marcha de la Comunidad de Aprendizaje. La comparación de los datos obtenidos con estos diferentes instrumentos, permite realizar una **triangulación** adecuada en el análisis de los resultados.

Cada instrumento aplicado se ha considerado adecuado para la investigación debido al método que cada uno utiliza y el tipo de información que entrega. En el caso de la encuesta, esta ha sido elaborada en base a una escala con *elementos de tipo Likert* (Likert, 1932), es decir, *una serie de declaraciones dadas a los colaboradores de la investigación, para que éstos las evalúen en función de su criterio subjetivo* (Sampieri *et. al.* 2006); Sin embargo en este caso (y a diferencia de otras escalas en donde se debe evidenciar el grado acuerdo o desacuerdo) los sujetos deben manifestar la frecuencia con que se desempeñan en ciertas situaciones o poseen ciertas actitudes. De acuerdo con lo anterior, existirán 5 posibles niveles de respuesta (Ávila, 2006). Respecto a la evaluación realizada, se comprenderán las actitudes como *“la predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos”* (Fishbein y Ajzen, 1975; Oskamp, 1991; Eagly y Chaiken, 1993). Por tanto estas actitudes que *“están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos a que hacen referencia”* (Sampieri *et. al.* 2006) o metafóricamente dicho: *la “semilla” que bajo ciertas condiciones suele “germinar en comportamiento* (Sampieri *et. al.* 2006), es que serán evaluadas previo a la implementación

de la Fase de Sensibilización y Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.

La Entrevista Semiestructurada, según Sampieri *et. al.* (2006) “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están determinadas)”.

Finalmente, el Focus Group, corresponde a un instrumento de recogida de información grupal cuyo número de participantes, según Creswell (2005), “varía dependiendo del tema: tres a cinco personas cuando se expresan emociones profundas o temas complejos y de seis a 10 participantes si las cuestiones a tratar versan sobre asuntos más cotidianos, aunque en las sesiones no debe excederse de un número manejable de individuos” Cabe destacar que para esta técnica de recolección de datos, el análisis debe realizarse en base al grupo, según lo que se expresa y construye durante la sesión. (Sampieri *et. al.* 2006)

### **Triangulación**

Según se observa anteriormente, se han aplicado instrumentos de diferentes naturalezas para la recolección de datos (cuantitativos y cualitativos), lo que se entiende como una recogida de información a través de **Técnica Mixta**. Algunas de las ventajas y bondades ésta son:

- “Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno. Nuestra percepción de éste es más integral, completa y holística. Además, si son empleados dos métodos -con fortalezas y debilidades propias-, que llegan a los mismos resultados, esto incrementa nuestra confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado” (Todd y Lobeck, 2004).



- “El mundo y los fenómenos son tan complejos que requerimos de un método para investigar relaciones dinámicas y sumamente intrincadas” (Sampieri et al. 2006).
- Mingers y Gill (1997) señalan que “las situaciones del mundo empírico abarcan conceptos y situaciones tan diversas y ricas, que pueden ser mejor entendidos (as) y explicados (as) al utilizar diferentes métodos, que sean adecuados para los distintos fenómenos bajo estudio”.

Tabla N°38: Instrumentos aplicados

1° Etapa	Implementación	2° Etapa
Encuesta	Actividades de Implementación de Comunidad de Aprendizaje	Entrevista Semiestructurada
		Focus Group

El análisis de los datos obtenidos se realiza a través del contraste del instrumento aplicado en la 1° etapa con aquellos que se ejecutaron durante la 2° etapa, según los parámetros establecidos en los objetivos de la investigación, es decir, en base a:

- Las interrelaciones sociales establecidas entre los diferentes actores de la comunidad educativa.
- Las expectativas académicas y sociales de la comunidad educativa hacia los estudiantes.

De éste modo, se aprecia de manera clara las diferencias existentes en las perspectivas de la comunidad educativa antes y después de la implementación de las fases de Sensibilización y Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.

Con el propósito de que los instrumentos creados posean la validez y confiabilidad necesarias para su aplicación, es indispensable el proceso de

Validación, que se inicia con la construcción de éstos, donde cada ítem o pregunta, tanto de las Encuestas, Entrevistas y Focus Group, deben responder en forma eficaz a los objetivos de la investigación; es en este punto, que se darán a conocer los cruces de información establecidos para los diferentes actores de la comunidad educativa y que se grafica de la siguiente manera:

Tabla N° 39: Descripción de la Encuesta

Encuesta/ Preguntas	Objetivo 1				Objetivo 2
	Dire./dire.	Dire./prof.	Dire./apo.	Dire./alum.	
<b>001 Dire.</b>					<b>Expectativas Dire./alum.</b>
001/1 al 3					
001/4 al 6					
001/7 al 9					
001/10 al 12					
001/13 al 18					
<b>002 Prof.</b>					<b>Expectativas Prof./alum.</b>
002/1 al 3					
002/4 al 6					
002/7 al 9					
002/10 al 12					
002/13 al 18					
<b>003 Alum.</b>					<b>Expectativas Alum./alum.</b>
003/1 al 4					
003/5 al 7					
003/8 al 11					
003/12 al 13					

003/14 al 17					
<b>004 Apo.</b>	<b>Apo./prof.</b>	<b>Apo./Alum.</b>	<b>Apo./Apo.</b>	<b>Apo./dire.</b>	<b>Expectativas Apo./alum.</b>
004/1 al 4					
004/5 al 7					
004/8 al 11					
004/12 al 13					
004/14 al 17					

Tabla N° 40: Descripción del Focus Group

<b>Focus Group/ Preguntas</b>	<b>Objetivo 1</b>				<b>Objetivo 2</b>
	<b>Alum./Alum.</b>	<b>Alum./Prof.</b>	<b>Alum./Dire.</b>	<b>Alum./Apo</b>	<b>Expectativas Alum./Alum.</b>
<b>001 Alum.</b>					
001/1 al 4					
001/5 al 8					
001/9 al 12					
001/13 al 16					
001/17 al 21					
<b>002 Prof y Dire.</b>	<b>Prof./prof. Dire./Dire.</b>	<b>Prof./Alum. Dire./Alum.</b>	<b>Prof./Dire. Dire./Prof.</b>	<b>Prof./Apo. Dire./Apo.</b>	<b>Expectativas Prof./Alum. Dire./Alum.</b>
002/1 al 4					
002/4 al 8					
002/9 al 12					
002/13 al 16					
002/17 al 21					
<b>003 Apo.</b>	<b>Apo./Apo.</b>	<b>Apo./Alum.</b>	<b>Apo./Prof.</b>	<b>Apo./Dire.</b>	<b>Expectativas</b>

					<b>Alum./alum.</b>
003/1 al 4					
003/5 al 8					
003/9 al 12					
003/13 al 16					
003/17 al 22					

Tabla N° 41: Descripción de Entrevista Semiestructurada

<b>Focus Group/ Preguntas</b>	<b>Objetivo 1</b>				<b>Objetivo 2</b>
	<b>Alum./Alum.</b>	<b>Alum./Apo.</b>	<b>Alum./Prof.</b>	<b>Alum./Dire</b>	<b>Expectativas Alum./Alum.</b>
001 Alum.					
001/1 al 4					
001/5 al 8					
001/9 al 12					
001/13 al 16					
001/17 al 21					
002 Apo.					
002/1 al 4					
002/5 al 8					
002/9 al 12					
002/13 al 16					
002/17 al 21					
003 Prof.					
003/1 al 4					

003/5 al 8					
003/9 al 12					
003/13 al 16					
003/17 al 21					
<b>004 Dire.</b>	<b>Dire./Dire.</b>	<b>Dire./Alum.</b>	<b>Dire./Apo.</b>	<b>Dire./Prof.</b>	<b>Expectativas Dire./</b>
004/1 al 4					
004/5 al 8					
004/9 al 12					
004/13 al 16					
004/17 al 21					

Una vez contruidos los instrumentos bajo estos parámetros, es enviada la Solicitud de Validación, para ser sometidos a juicio de expertos. Los docentes participes en éste proceso son: **Ethel Trengove Thiele**, Profesora de Educación Diferencial, especialista en TEL, TEA y D.I., Magister en Gestión Educacional, **Cecilia Peñafiel Pino**, Profesora de Educación Diferencial, Mención Deficiencia Mental, Máster de Intervenciones Sociales y Educativas, Universidad de Barcelona y **Solange Pereira**, Educadora Diferencial Universidad de Playa Ancha y Máster en Educación (c). Esta solicitud contiene un resumen de la investigación, lo que incluye las ideas más significativas del marco referencial, pregunta guía y sub preguntas, objetivo general, objetivos específicos, supuestos y población a la cuál estos instrumentos serán aplicados (comunidad educativa del 2° ciclo de la Escuela Regular Básica María Medianera). También se adjuntan las tablas resúmenes de la concordancia de los objetivos y los ítems de cada instrumento (véase Tablas N° 30, 31 y 32). Las sugerencias entregadas por parte de los expertos se enfocan en la redacción de las preguntas e ítems, sin embargo los instrumentos no son solicitados para una segunda revisión, debido a que las indicaciones no corresponden a un cambio estructural ni significativo.

## 5.7. Plan de Trabajo

La investigación se lleva a cabo a través de la organización de cada actividad según una estructura establecida, que comienza con la búsqueda de un tema de investigación que responda a las principales necesidades de la educación que se han observado durante los últimos años. Una vez establecido el tema a indagar, y considerando la opción seleccionada (Comunidades de Aprendizaje e Integración Escolar), es necesario seleccionar un centro educativo que cumpla con las características necesarias para ejecutar la investigación (Investigación acción) y así establecer los objetivos a indagar, y los siguientes pasos a seguir.

Como se ha mencionado anteriormente, esta investigación implica la implementación de las Fases de Sensibilización y Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje, por lo que, además de realizar el trabajo de recogida de información enfocado a cumplir los objetivos propios del estudio, es requerida la ejecución de las actividades propias de una Comunidad de Aprendizaje. Para esclarecer el desarrollo de la Investigación, se presenta un Diagrama Gantt, que establece cada una de las actividades y los plazos en que éstas han sido realizadas.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Para mayor información, se ha descrito la sucesión general de las actividades implementadas en ambas fases de Comunidades de Aprendizaje a través del desarrollo de Diarios de campo (ver Anexos).

Tabla N°42: Plan de Trabajo en Diagrama Gantt.

	Actividades	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Inicio Investigación	Semanas																	
	Revisión de Literatura	■	■															
	Revisión de Biblioweb	■	■															
	Lectura y corrección de escrito			■	■	■												
	Revisión de Bibliografía nueva			■	■	■												
	Reconocimiento y selección del centro				■	■	■											
	Análisis de la viabilidad de la investigación							■	■									
	Revisión de Documentación de la Institución									■								
Sensibilización	Informativo a la Comunidad Educativa										■	■						
	Aplicación de las Encuestas												■					
	Actividad "Me gusta mi escuela porque..."												■					
	Actividad "Yo tengo talento y creo en él"													■				
	Actividad "Yo creo en mi profesor"														■			
	Taller "La importancia de las Comunidades de Aprendizaje"														■			
	Actividad "Cartas a mi familia"														■			
	Charlas para padres y apoderados															■		
	Actividad "Mi mejor compañero"																■	
	Taller "El significado de un TE AMO"																	■
	Actividad "Yo me comprometo"																	■
Toma de Decisión	Fase de Toma de Decisión estudiantes																	■
	Fase de Toma de Decisión docentes y directivos																	■
Finalización Investigación	Aplicación Focus Group																	■
	Entrevista semiestructurada																	■
	Análisis de datos																	■

## Capítulo VI

# **RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN**



## 6.- Recogida de la Información

Este apartado contiene una descripción de las etapas que se han considerado para recoger la información requerida, y de este mismo modo, establecer las principales dificultades y facilidades que cada fase presentó. Toda la recogida de información se ha establecido en tres etapas generales, algunas de las cuáles se subdividen, según las actividades que se requieren en cada una de ellas.

Tabla N° 43: Etapas de Recogida de Información

<b>Recogida de Información</b>	
<p><b>1° Etapa:</b> Aplicación de Encuesta a toda la comunidad educativa (estudiantes, profesores, directivos y apoderados de 2° ciclo) con un total de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 323 estudiantes</li> <li>- 12 profesores</li> <li>- 177 apoderados</li> <li>- 3 directivos</li> </ul>	
<p><b>2° Etapa:</b> Implementación de la Fase de Sensibilización y Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades destinadas al alumnado</li> <li>-Actividades destinadas al profesorado, directivos y apoderados (propagación de información)</li> </ul>	
<p><b>3° Etapa:</b> Aplicación de Entrevista Semiestructurada y Focus Group</p>	
<p><b>Entrevista Semiestructurada:</b> Aplicada a un estudiante, un apoderado, un profesor y un directivo.</p>	<p><b>Focus Group:</b> Aplicado a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-5 estudiantes</li> <li>-4 apoderados</li> <li>-2 profesores y 2 directivos</li> </ul>
<p>En el caso de las Entrevistas y los Focus Group, los parámetros de selección de los colaboradores fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Alto grado de liderazgo en su grupo representativo (presidentes de curso, coordinadores de ciclo, directivos, etc.)</li> <li>-Participación en las actividades correspondientes a las Comunidades de Aprendizaje.</li> </ul>	

A continuación se detalla la organización grupal llevada a cabo en la recogida de información, distribuida en cada uno de los pasos anteriormente señalados:

**1° Etapa correspondiente a la aplicación de Encuestas:** A nivel de organización grupal, se acuerda trabajar en duplas y de forma individual para abarcar a la comunidad educativa del 2° ciclo de enseñanza en general. Por medio de Inspectoría General, se establecen las instancias en que serán aplicadas, siendo estas: a los estudiantes, acordados durante 3 días en la jornada de la mañana, a los apoderados durante 3 días en las reuniones de apoderados establecidas con anterioridad por la escuela, y para profesores y directivos durante un día durante las horas libres. Cabe destacar que a pesar de que se establece que el grupo colaborador para la aplicación de las encuestas es toda la comunidad educativa, la ausencia de ciertos apoderados y alumnos a las reuniones y clases, respectivamente, impidió que el 100% de los colaboradores contestara la encuesta, sin embargo, fueron realizadas por más del 75% de la comunidad educativa.

**2° Etapa correspondiente a la Implementación de la Fase de Sensibilización y Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje:** Por medio de Inspectoría General se acuerda comenzar con las actividades dirigidas a estudiantes, profesores y apoderados propias de las Primera y Segunda fase de las Comunidades de Aprendizaje. Durante estas actividades se acuerda trabajar de forma grupal y con ayuda de colaboradores voluntarios, tres veces por semana: Una de ellas dirigida a la sensibilización de los estudiantes y dos para recoger la información obtenida de la actividad.

Actividades dirigidas a estudiantes: Corresponde a las actividades realizadas para sensibilizar a los estudiantes y dar a conocer los principios iniciales de una Comunidad de Aprendizaje. Para llevarlas a cabo, se designaron estudiantes monitores que cumplieran con los requisitos necesarios para realizarlas, es decir, aquellos que poseyeran algún grado de liderazgo. Luego se estableció efectuarlas un día por semana, durante el segundo recreo. En estas instancias también se contaba con la presencia de dos investigadoras, dos colaboradoras voluntarias y las inspectoras de patio de la escuela.

Actividades dirigidas a profesores y directivos: Semana por medio, se efectuaron reuniones informativas a los profesores del segundo ciclo de la Escuela, las que se realizaron durante los consejos de profesores, los días martes. En estas reuniones se informaba a la planta docente acerca de las actividades realizadas con los estudiantes, además de los principios básicos que consideran las Comunidades de Aprendizaje. En estas instancias los profesores y directivos opinaban y debatían acerca de dichos principios y actividades.

Actividades dirigidas a apoderados: Durante las reuniones de apoderados se efectuaron breves sesiones informativas que daban cuenta de las actividades realizadas tanto con los estudiantes durante los recreos, como aquellas con los profesores y directivos. Esto fue posible gracias al tiempo que cada profesor nos ofreció durante las reuniones. También se realizó la entrega de trípticos informativos durante el ingreso y salida de los estudiantes a la escuela, instancias donde un gran número de apoderados se reunía.

Actividades de recogida de información de las comunidades de aprendizaje: Destinadas a conocer la opinión de toda la comunidad educativa acerca de las actividades realizadas a todos los niveles. Se realizan a través de entrevistas informales registradas audiovisualmente.

Toma de decisión: Cada estamento de la comunidad educativa toma la decisión de continuar, en forma autónoma con la implementación de la Comunidad de Aprendizaje. Para ello se reúne a cada grupo en forma separada, para votar a favor o en contra.

**3° Etapa correspondiente a la aplicación de Entrevistas Semiestructuradas y Focus Group:** A nivel de organización grupal, se acuerda trabajar en duplas y tríos para aplicar tanto las entrevistas como los Focus Group. Por medio de Inspectoría General, se establecen las instancias en que serán aplicadas, tanto los días como los horarios.

Entrevista Semiestructurada: Se aplica a un representante de cada grupo del establecimiento, los que fueron seleccionados según los parámetros establecidos con anterioridad (ver Tabla N°45). El modo de aplicación es a través de un entrevistador, quien realiza las preguntas, y un registrador, quien graba la entrevista audiovisualmente.

Focus Group: Se aplica a un grupo representativo de cada estamento de la escuela, los que fueron seleccionados según los parámetros establecidos con anterioridad (ver Tabla N°45). El modo de aplicación es a través de un mediador que guía las preguntas y las opiniones de los participantes, y un registrador que grabe audiovisualmente el Focus Group para poseer una observación completa de éste instrumento.

Durante las etapas de Aplicación de los instrumentos (1° y 3° etapa) se presentaron una serie de dificultades, que en varias oportunidades entorpecieron y pusieron en peligro el desarrollo de la investigación, sin embargo, también existieron elementos que resultaron sumamente beneficiosos y enriquecedores para el proceso.

Tabla N°44: Dificultades y Facilidades de las Encuestas

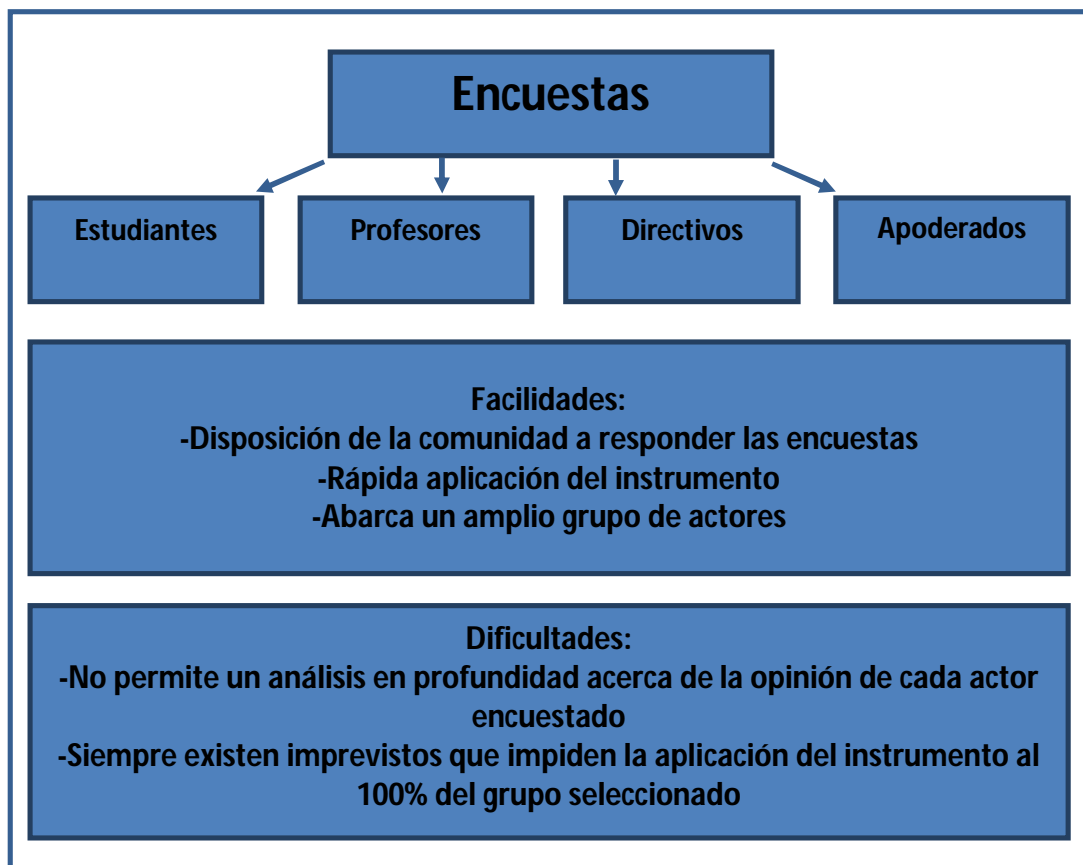


Tabla N°45: Dificultades y Facilidades de las Entrevistas Semiestructuradas

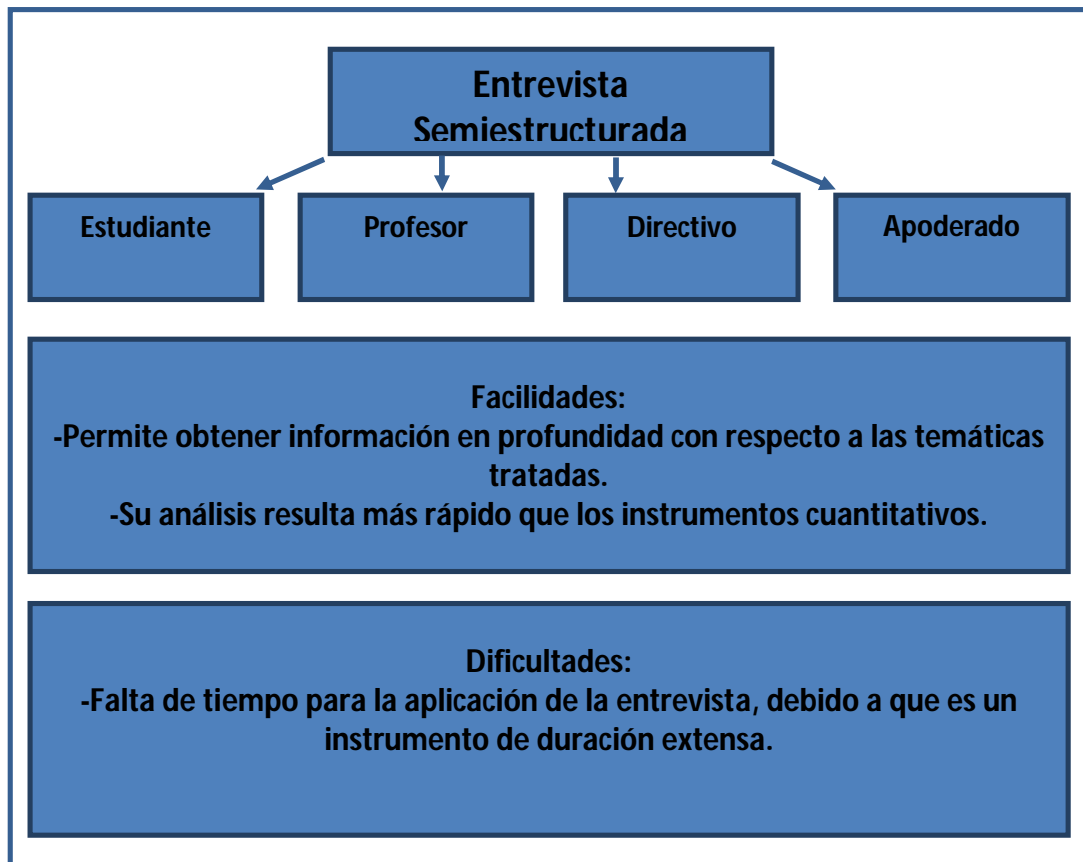
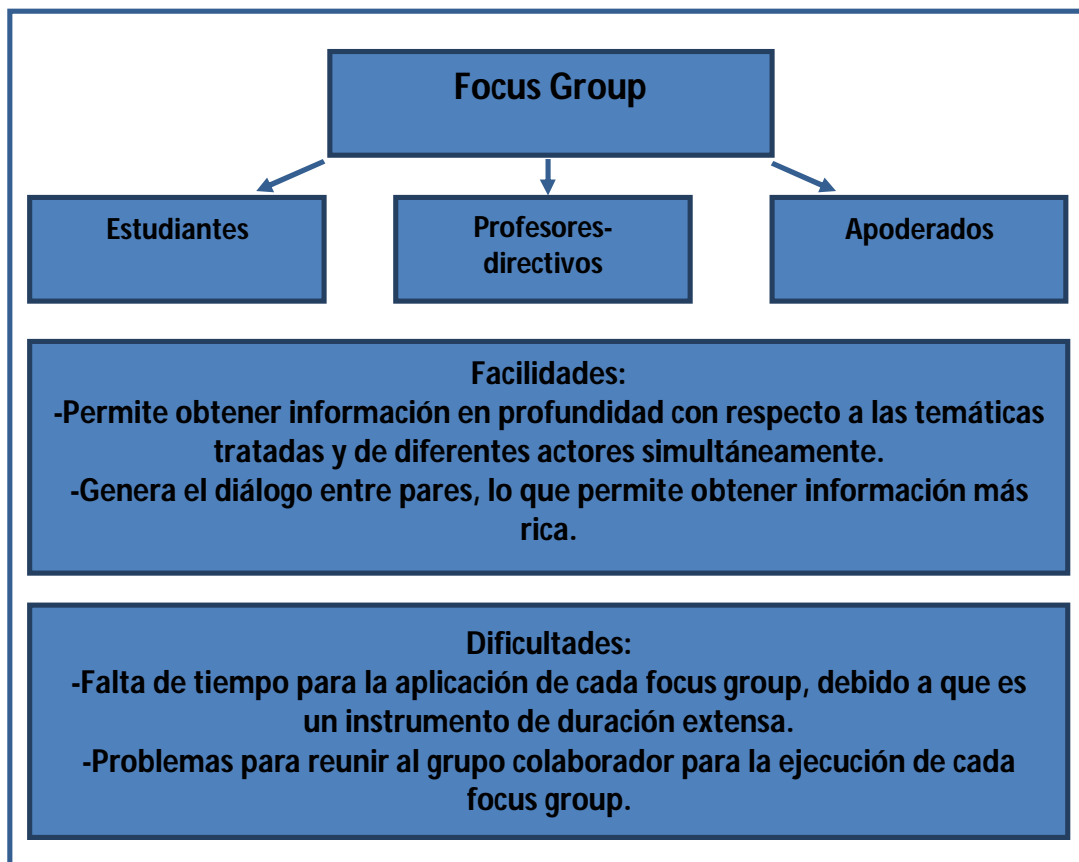


Tabla N°46: Facilidades y Dificultades de los Focus Group



## Capítulo VII

# **ANÁLISIS DE DATOS**

## **7. Análisis de datos**

A continuación se presenta un análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados. El primero corresponde al de las encuestas, por lo tanto cuenta con una sección cuantitativa y otra cualitativa. Luego se realiza el análisis de las Entrevistas Semiestructuradas a través de cuadros, reagrupando las preguntas según los objetivos y niveles de interrelación a los que responden. El último corresponde a los Focus Group, cuyo análisis se realiza del mismo modo que las Entrevistas Semiestructuradas.

Una vez estudiado cada uno de los instrumentos en forma aislada, es necesario analizar aquellos aplicados después de la implementación de la Primera y Segunda Fase de una Comunidad de Aprendizaje (Entrevistas Semiestructuradas y Focus Group), por lo que se recogen los datos más relevantes de cada uno de ellos para formar un resumen general de lo ocurrido después de la implementación. Esto se realiza a través de un cuadro que agrupa las preguntas de ambos instrumentos en función a los objetivos y niveles de interrelación a los cuáles responden.

Luego de realizar el análisis de los instrumentos aplicados tanto antes como después de la implementación de la Primera y Segunda Fase de una Comunidad de Aprendizaje, se contrastan ambos cuadros. Para ello se utiliza el análisis de las encuestas (como instrumentos de inicio, ejecutados antes de la implementación) y el cuadro resumen de las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Group. Esto con el objetivo de determinar cuáles son los cambios que se producen en las diversas instancias de la investigación.

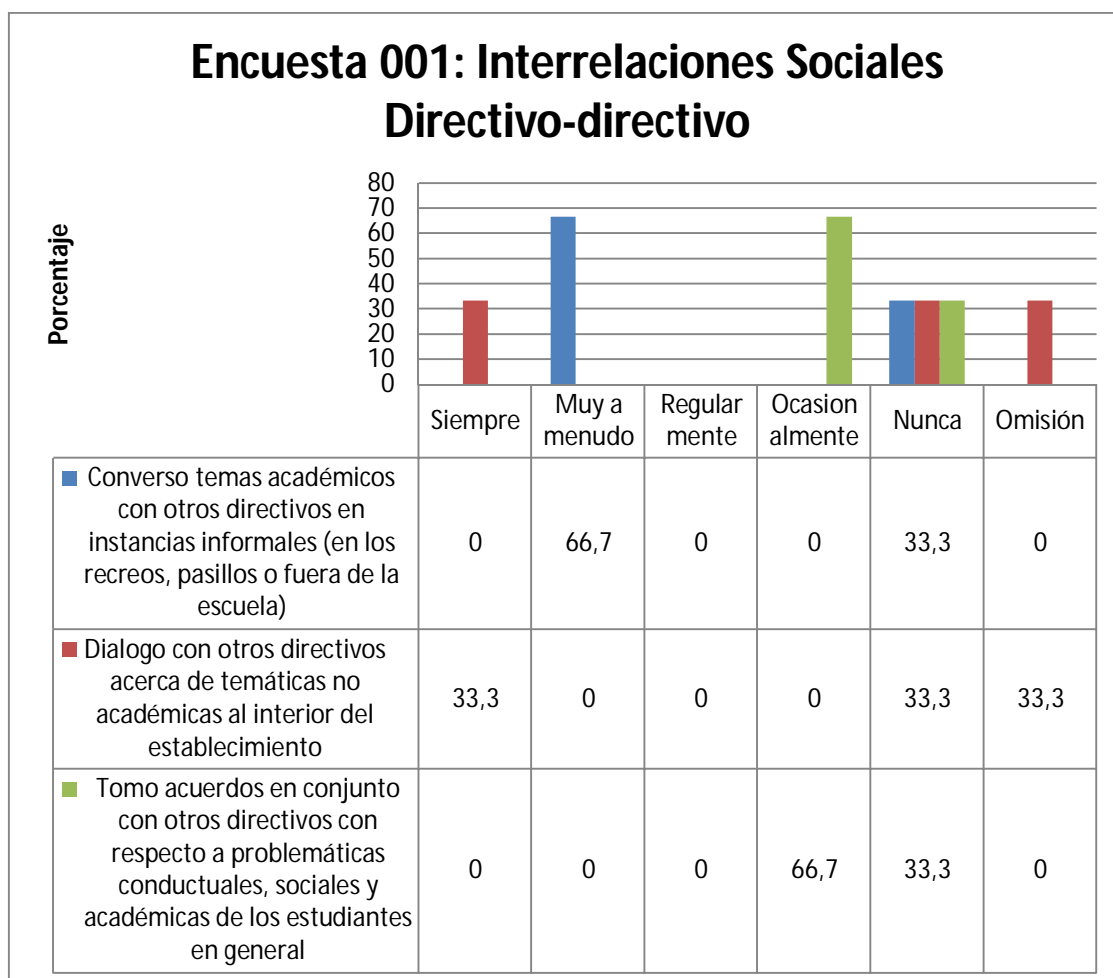
## 7.1.- Análisis de encuestas

Tabla N°47: Encuesta 001 realizadas a Directivos

<b>Foco de Estudio</b>	<b>Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración: María Medianera.</b>
<b>Colaboradores</b>	Directivos
<b>Instrumento Aplicado</b>	Encuestas: Interrelaciones Sociales y Expectativas Académicas
<b>Sub – Directora</b>	Lorena Contador
<b>Inspectora General</b>	Miriam Inda
<b>Jefa Unidad Técnico Pedagógica</b>	Rita Pizarro
<b>N° de Directivos Encuestados</b>	3
<b>Porcentaje</b>	100%



Tabla N°48: Encuesta 001 Interrelaciones Sociales Directivo-directivo

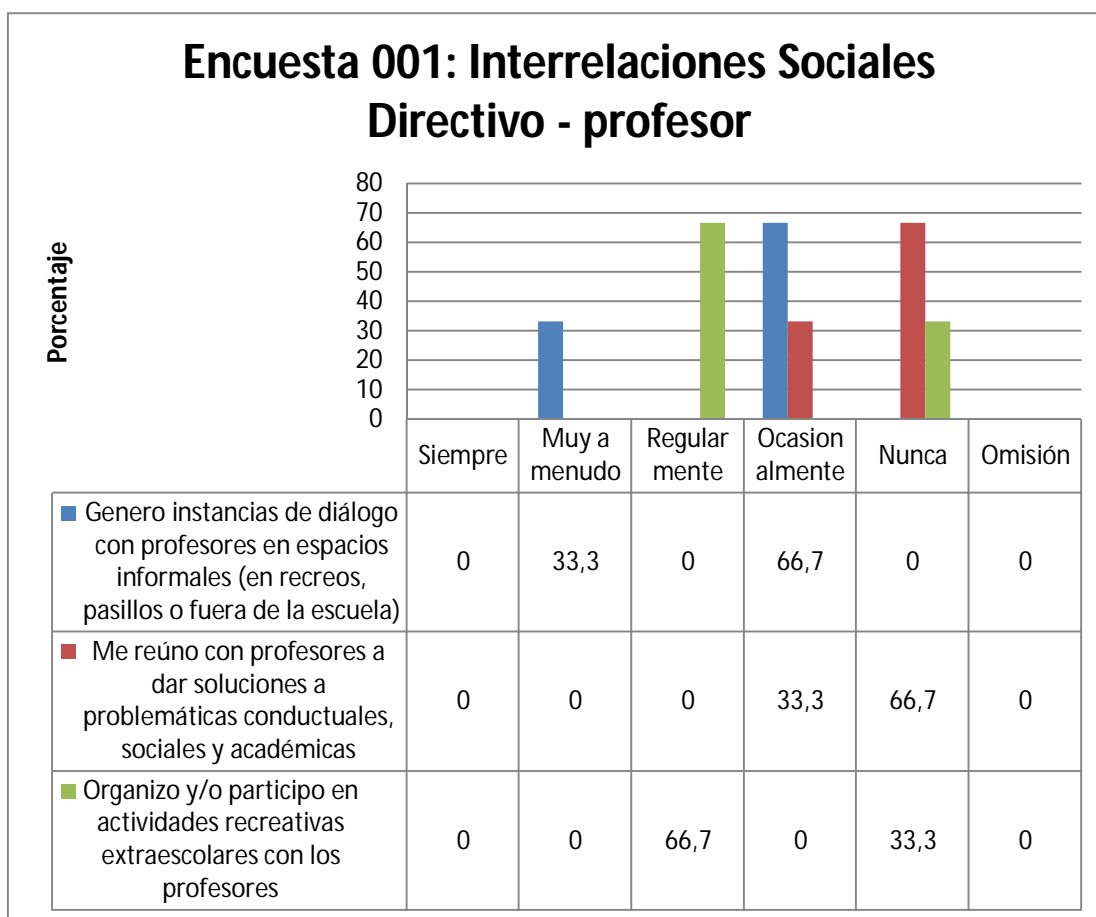


De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°48), se desprende que el 66,7% del personal Directivo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, “Muy a menudo” conversan temas académicos con otros directivos en instancias informales (en los recreos, pasillos o fuera de la escuela), mientras que el 33,3% de los directivos respondió “Nunca”. También se observa que un 33,3% de los directivos responden como “Siempre” a la pregunta “Dialogo con otros directivos acerca de temáticas no académicas al interior del establecimiento”, mientras que un 33,3% respondió como “Nunca”. Finalmente, se desprende que un 66,7% de los directivos responden como “Ocasionalmente” a la pregunta “Tomo acuerdos en conjunto con otros directivos con respecto a problemáticas conductuales, sociales y académicas de los estudiantes en general”; mientras que un 33,3% de los directivos respondió como “Nunca”.

## Descripción de la interrelación Directivo-directivo

La mayoría de los directivos dialogan frecuentemente acerca de temas académicos. Sin embargo, al momento de tomar decisiones; estas no son tomadas en conjunto, sino de forma individual. Los directivos reconocen que ocasionalmente (en casos excepcionales) acuden a sus pares para tomar decisiones en conjunto. Aquellos temas de índole personal no se tratan de forma habitual dentro de la unidad educativa.

Tabla N°49: Encuesta 001 Interrelaciones Sociales Directivo-profesor



De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°49), se desprende que el 66,7% del personal Directivo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responde “Ocasionalmente” a la pregunta “Genero instancias de diálogo con profesores en espacios informales (en recreos, pasillos o fuera de la escuela), mientras que el 33,3% de los directivos respondió “Muy a menudo”. Se observa que un 66,7% de los directivos responde como “Nunca”

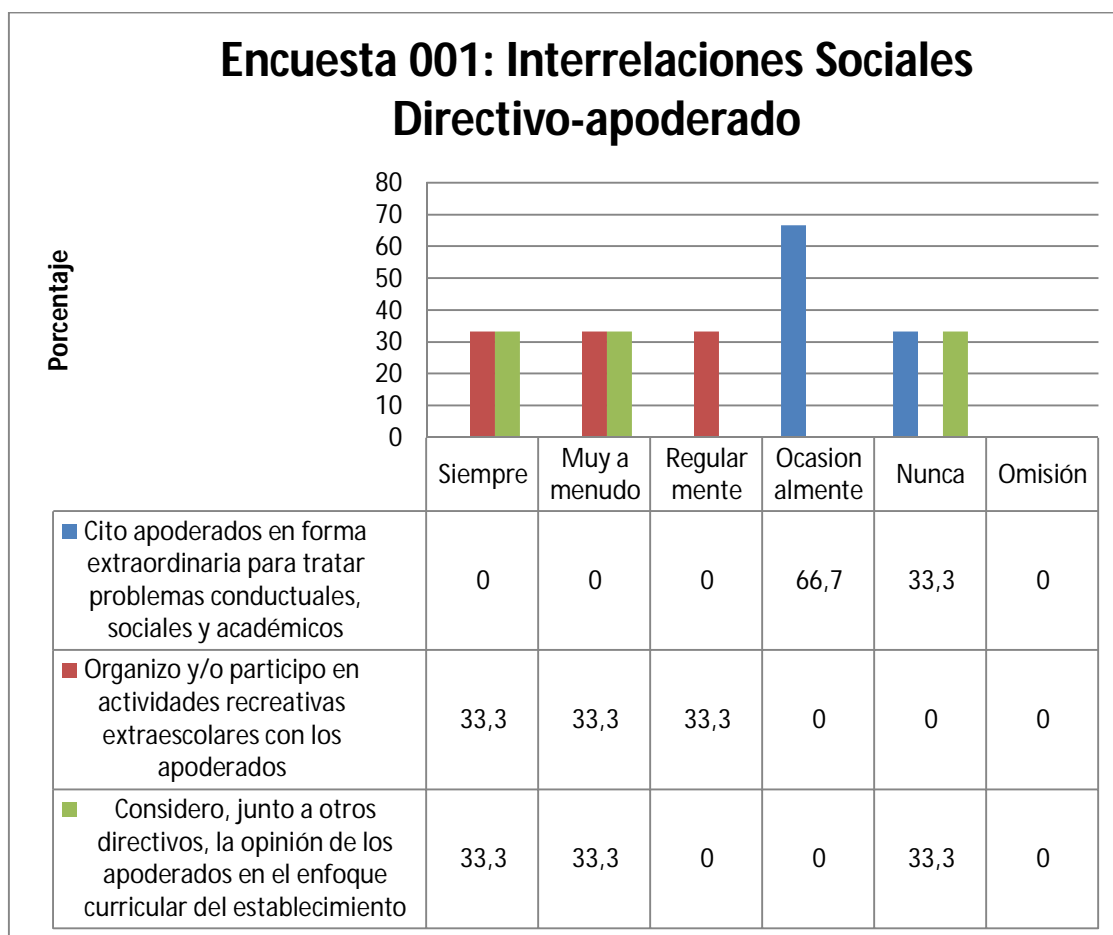
a la pregunta “Me reúno con profesores a dar soluciones a problemáticas conductuales, sociales y académicas”, mientras que un 33,3% del total de los directivos encuestados responde como “Ocasionalmente”. Finalmente se desprende que un 66,7% de los directivos encuestados responde como “Regularmente” a la pregunta “Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los profesores”, mientras que un 33,3% responde como “Nunca”.

### **Descripción de la interrelación Directivo-profesor**

Gran parte de los directivos declara que a menudo crean instancias de diálogo con los profesores en espacios informales. Sin embargo sólo un directivo expresa solucionar problemáticas conductuales y sociales de los alumnos en conjunto con los profesores.

2 de cada 3 directivos manifiesta participar en actividades extraescolares y relacionarse efectivamente con los docentes en espacios informales.

Tabla N°50: Encuesta 001 Interrelaciones Sociales Directivo-apoderado

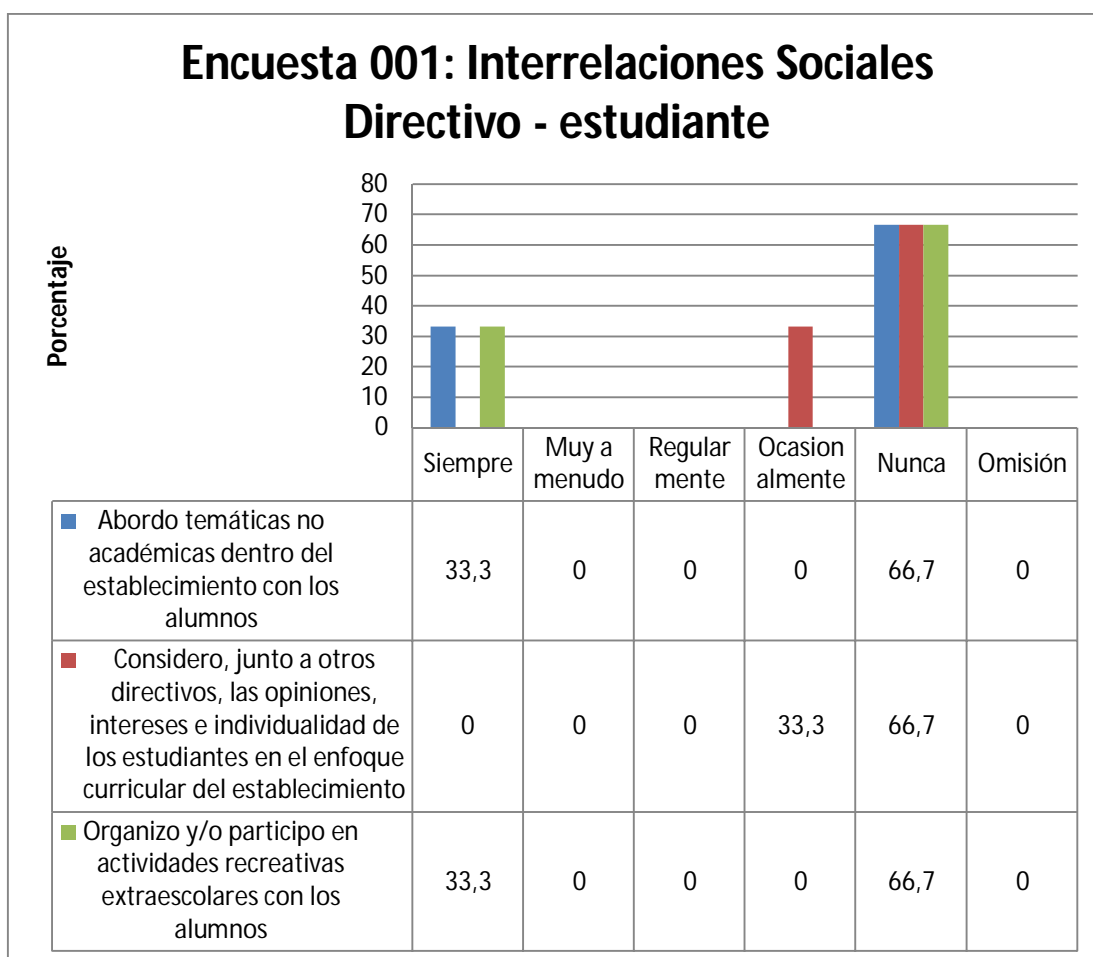


De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°50), se desprende que el 66,7% del personal Directivo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responde “Ocasionalmente” a la pregunta “Cito apoderados en forma extraordinaria para tratar problemas conductuales, sociales y académicos”, mientras que el 33,3% de los directivos respondió “Nunca”. Se observa también que un 33,3% de los directivos responde como “Siempre” a la pregunta “Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los apoderados”, mientras que un 33,3% de los directivos encuestados responde como “Muy a menudo” y un 33,3% responde como “Regularmente”. Finalmente se desprende que un 33,3% de los directivos encuestados responde como “Siempre” a la pregunta “Considero, junto a otros directivos, la opinión de los apoderados en el enfoque curricular del establecimiento”, mientras que un 33,3% de los directivos respondió como “Muy a menudo” y finalmente un 33,3% respondió “Nunca”.

## Descripción de la interrelación Directivo-apoderado

Dos de cada tres directivos toma en consideración las opiniones y sugerencias de los apoderados al momento de plantear el enfoque curricular. Todos los encuestados señalan participar en actividades extraescolares y poseer una adecuada relación con los apoderados de la escuela. Sin embargo, algunos de los directivos expresa que ocasionalmente resuelven problemas conductuales, sociales y académicos con los apoderados. Así también algunos declaran no participar en la resolución de conflictos académicos.

Tabla N°51: Encuesta 001 Interrelaciones Sociales Directivo-estudiante



De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°51), se desprende que el 66,7% del personal Directivo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responde como “Nunca” a

la pregunta “Abordo temáticas no académicas entro del establecimiento con los alumnos”, mientras que el 33,3% de los directivos respondió “Siempre”. Se observa también que un 66,7% de los directivos encuestados responden como “Nunca” a la pregunta “Considero, junto a otros directivos, las opiniones, intereses e individualidad de los estudiantes en el enfoque curricular del establecimiento”, mientras que un 33,3% de los directivos respondió como “Siempre”. Finalmente se desprende que un 66,7% de los directivos encuestados responden como “Nunca” a la pregunta “Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los alumnos”, mientras que un 33,3% del total de los administrativos encuestados responden “Siempre”.

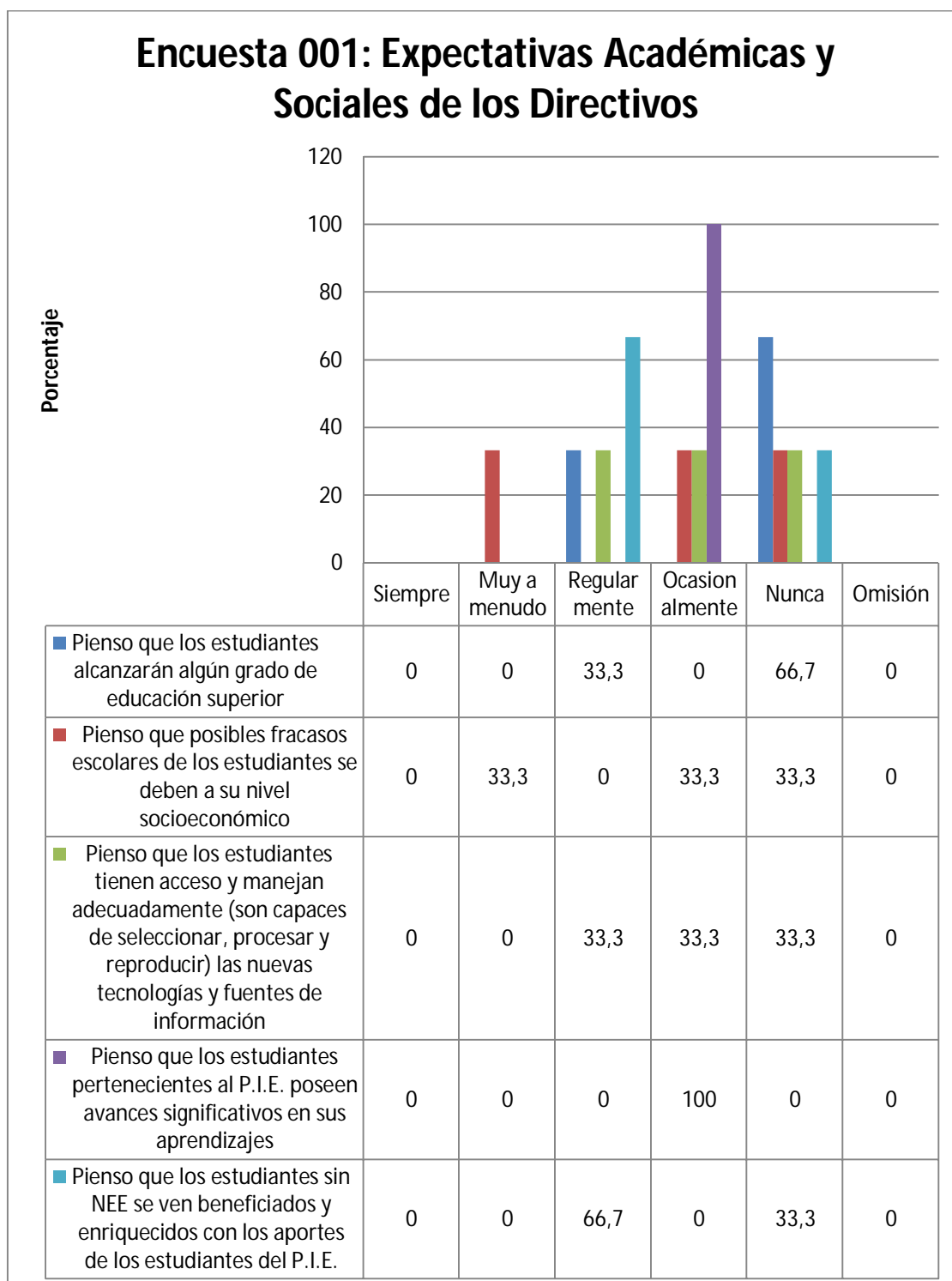
### **Descripción de la interrelación Directivo-estudiante**

La mayoría de los directivos “nunca” ha abordado temáticas no académicas dentro del establecimiento con alumnos, mientras que 1 respondió que siempre dialoga con los alumnos de la escuela.

En cuanto a la consideración de opiniones, intereses e individualidad de los estudiantes en el enfoque curricular 2 directivos expresan que nunca y 1 que ocasionalmente.

La participación de los directivos en actividades extraescolares con los estudiantes es baja, ya que 2 de los directivos nunca lo hace. Solamente uno respondió que siempre. Se evidencia que la relación entre directivos y alumnos no se desarrolla de manera cercana.

Tabla N°52: Encuesta 001 Expectativas Académicas y Sociales de los Directivos



De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°52), se desprende que el 66,7% del personal Directivo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responde como “Nunca” a la pregunta “Pienso que los estudiantes alcanzaran algún grado de educación superior”, mientras que el 33,3% de los directivos respondió

“Regularmente”. Se observa también que un 33,3% de los directivos encuestados responden como “Muy a menudo” a la pregunta “Pienso que los posibles fracasos escolares de los estudiantes se deben a su nivel socioeconómico”, mientras que un 33,3% de los directivos respondió como “Ocasionalmente” y finalmente un 33,3% de los directivos encuestados respondió “Nunca”. Finalmente se desprende que un 33,3% de los directivos encuestados responden como “Regularmente” a la pregunta “Pienso que los estudiantes tienen acceso y manejan adecuadamente (son capaces de seleccionar, procesar y reproducir) las nuevas tecnologías y fuentes de información”, mientras que un 33,3% de los directivos encuestados respondió “Ocasionalmente” y finalmente un 33,3% respondió “Nunca”.

De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°52) se desprende que el 100% de los directivos encuestados responden como “Ocasionalmente” a la pregunta “Pienso que los estudiantes pertenecientes al P.I.E. poseen avances significativos en sus aprendizajes”. También se observa que un 66,7% de los directivos encuestados responde como “Regularmente” a la pregunta “Pienso que los estudiantes sin NEE se ven beneficiados y enriquecidos con los aportes de los estudiantes del P.I.E.”, mientras que el 33,3% de los directivos encuestados responden como “Nunca”.

### **Descripción de las expectativas de los Directivos**

Con respecto a la expectativa académica y sociales de los alumnos 2 directivos expresaron que “nunca” van alcanzar la educación superior, mientras que 1 expresó “regularmente”.

En relación a “los posibles fracasos escolares de los estudiantes, un directivo cree que sí influye el bajo nivel socioeconómico, y las respuestas de los otros dos directivos fueron: “Ocasionalmente” y “nunca”.

2 de cada 3 directivos creen (ocasionalmente y regularmente) que los alumnos poseen habilidades para procesar y manejar tecnologías en la



unidad educativa, mientras que sólo un directivo, cree que no poseen estas habilidades.

Con respecto a los alumnos pertenecientes al proyecto de integración, todos los directivos reconocen que han evidenciado avances en el área académica. Sin embargo, sólo 2 directivos creen que han beneficiado (regularmente) a sus compañeros sin N.E.E.

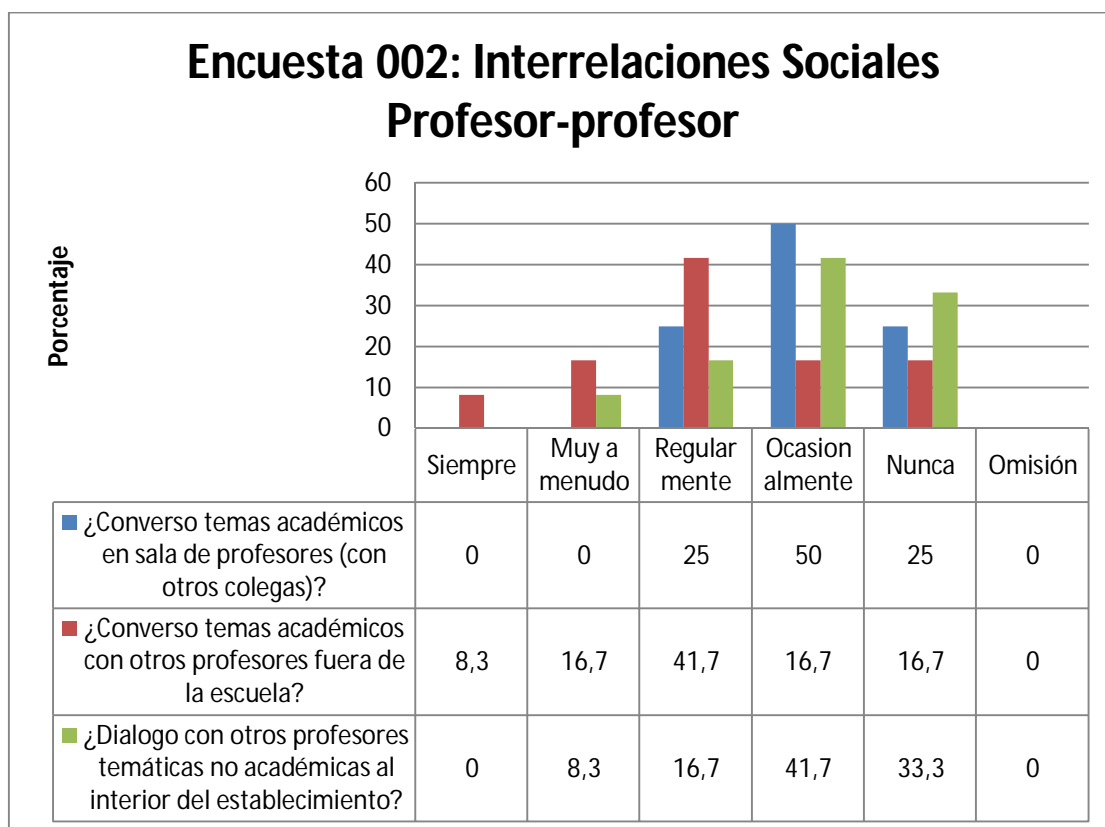
### **Síntesis de Encuesta 001 aplicada a los Directivos**

A nivel general, los directivos se relacionan con la mayor parte de los miembros de la comunidad de manera formal, ya que se generan diálogos exclusivamente en espacios académicos, tratando temáticas que se relacionan directamente con las problemáticas académicas y sociales de los estudiantes. Se observan bajas expectativas con respecto a los estudiantes, ya que los directivos creen que el nivel socioeconómico representa un factor influyente en sus metas futuras. Con respecto al P.I.E. los directivos indican que los alumnos con N.E.E. se benefician con su permanencia en el Proyecto.

Tabla N°53: Encuestas 002 realizadas a Profesores

<b>Foco de Estudio</b>	<b>Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración María Medianera</b>		
<b>Colaboradores</b>	Profesores de Segundo Ciclo		
<b>Instrumento Aplicado</b>	Encuestas: Interrelaciones Sociales y Expectativas Académicas		
<b>N° de Profesores Encuestados</b>	12	Porcentaje	100 %

Tabla N°54: Encuesta 002 Interrelaciones Sociales Profesor-profesor

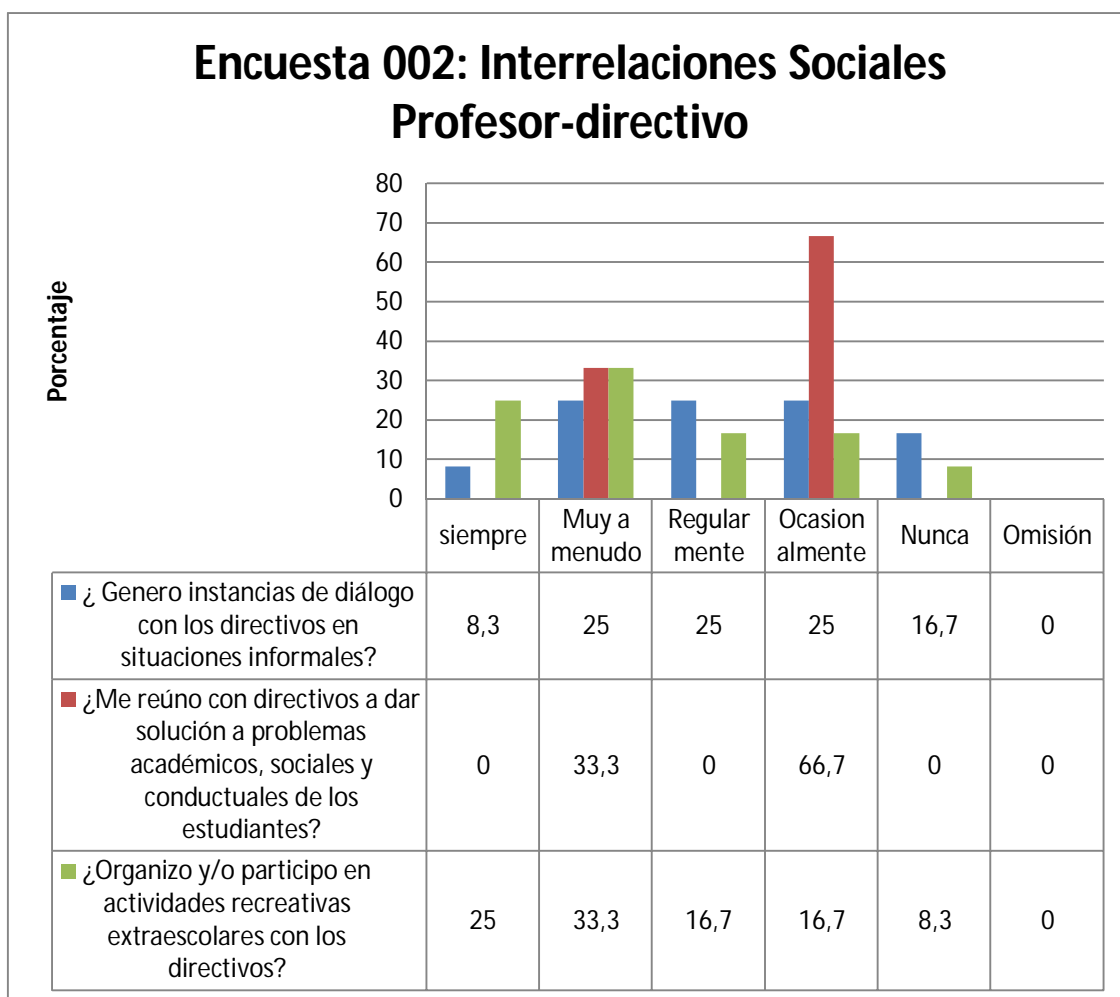


De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°54), se desprende que el 41,7% de los docentes de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responde como “Ocasionalmente” a la pregunta “Dialogo con otros profesores temáticas no académicas al interior del establecimiento”, mientras que el 8,3% de los docentes respondió “Muy a menudo”. Se observa también que un 41,7% de los docentes encuestados responden como “Regularmente” a la pregunta “Converso temas académicos con otros profesores fuera de la escuela”, mientras que un 8,3% de los docentes encuestados respondió como “Siempre”. Finalmente, un 50% de los docentes encuestados responden como “Ocasionalmente” a la pregunta “Converso temas académicos en sala de profesores (con otros colegas)”, mientras que un 25% de los docentes encuestados respondió “Regularmente” y un 25% final respondió “Nunca”.

## Descripción de la interrelación Profesor-profesor

La mayoría de los profesores de la Escuela María Medianera dialogan temáticas no académicas al interior del establecimiento. Sin embargo un alto porcentaje (33,3%) señala no haber hablado nunca temas no académicos en el establecimiento. Así mismo reconocen hablar temas académicos fuera de la escuela, a excepción de dos docentes que evitan tocar temas académicos fuera de la institución.

Tabla N°55: Encuesta 002 Interrelaciones Sociales Profesor-directivo



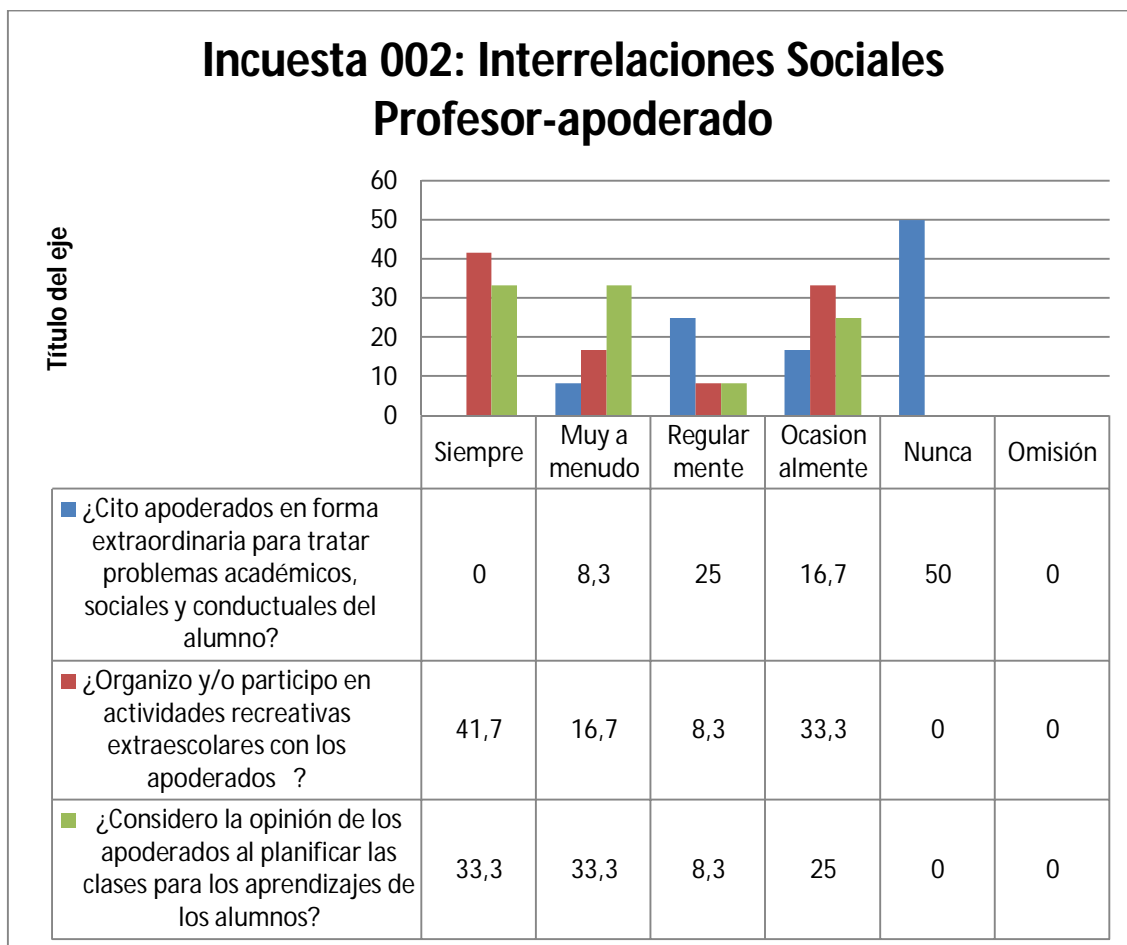
De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°55), se desprende que el 33,3% de los docentes de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responde como “Muy a menudo” a la pregunta “Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares

con los directivos”, mientras que el 8,3% de los docentes respondió “Nunca”. Se observa también que un 66,7% de los docentes encuestados responden como “Ocasionalmente” a la pregunta “Me reúno con directivos a dar solución a dar solución a problemas académicos, sociales y conductuales de los estudiantes”, mientras que un 33,3% de los docentes encuestados respondió como “Muy a menudo”. Finalmente se desprende que un 25% de los docentes encuestados responden como “Muy a menudo”, de el mismo resultado se repite para las respuestas “Regularmente” y “Ocasionalmente” a la pregunta “Genero instancias de diálogo con los directivos en situaciones informales”, mientras que un 8,3% de los docentes encuestados respondió como “Siempre”.

### **Descripción de la interrelación Profesor-directivo**

Se evidencia que en general todos los profesores están dispuestos e interesados por reunirse con los directivos para dialogar y dar soluciones a problemas de tipo académico, social y conductual. Sin embargo no todos están dispuestos a dialogar sobre cualquier temática, ya que algunos expresaron que “nunca” generan instancias de diálogo en situaciones informales lo que indica que sólo existe una relación de tipo laboral.

Tabla N°56: Interrelaciones Sociales Profesor-apoderado

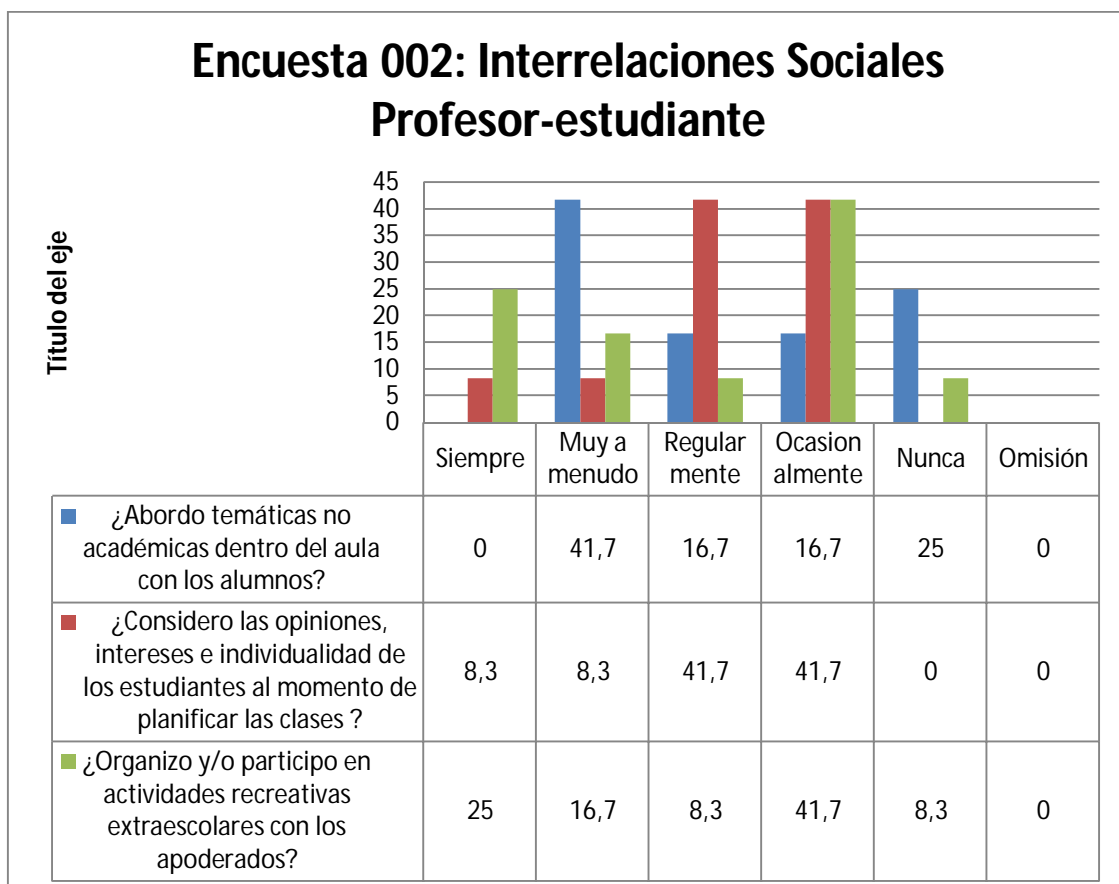


De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°56), se desprende que el 33,3% de los docentes de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responde como “Nunca” y un 33,3% respondió “A veces” a la pregunta “Considero la opinión de los apoderados al planificar las clases para los aprendizajes de los alumnos”, mientras que el 8,3% de los docentes respondió “Más o menos”. Se observa también que un 41,7% de los docentes encuestados responden como “Nunca” a la pregunta “Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los apoderados”, mientras que un 8,3% de los docentes encuestados respondió como “Más o menos”. Finalmente, se desprende que un 50% de los docentes encuestados responden como “Siempre” a la pregunta “Cito apoderados en forma extraordinaria para tratar problemas académicos, sociales y conductuales del alumno”, mientras que un 8,3% de los docentes encuestados respondió “A veces”.

## Descripción de la interrelación Profesor-apoderado

Se evidencia que todos los profesores consideran de alguna manera la opinión de los apoderados, organizan y participan en actividades recreativas extraescolares. La mitad de los profesores expresaron que “nunca” requieren citar a los apoderados de forma extraordinaria para tratar problemas académicos, sociales y conductuales. Sin embargo algunos profesores requieren realizar este tipo de citaciones extraordinaria.

Tabla N°57: Encuesta 002 Interrelaciones Sociales Profesor-estudiante



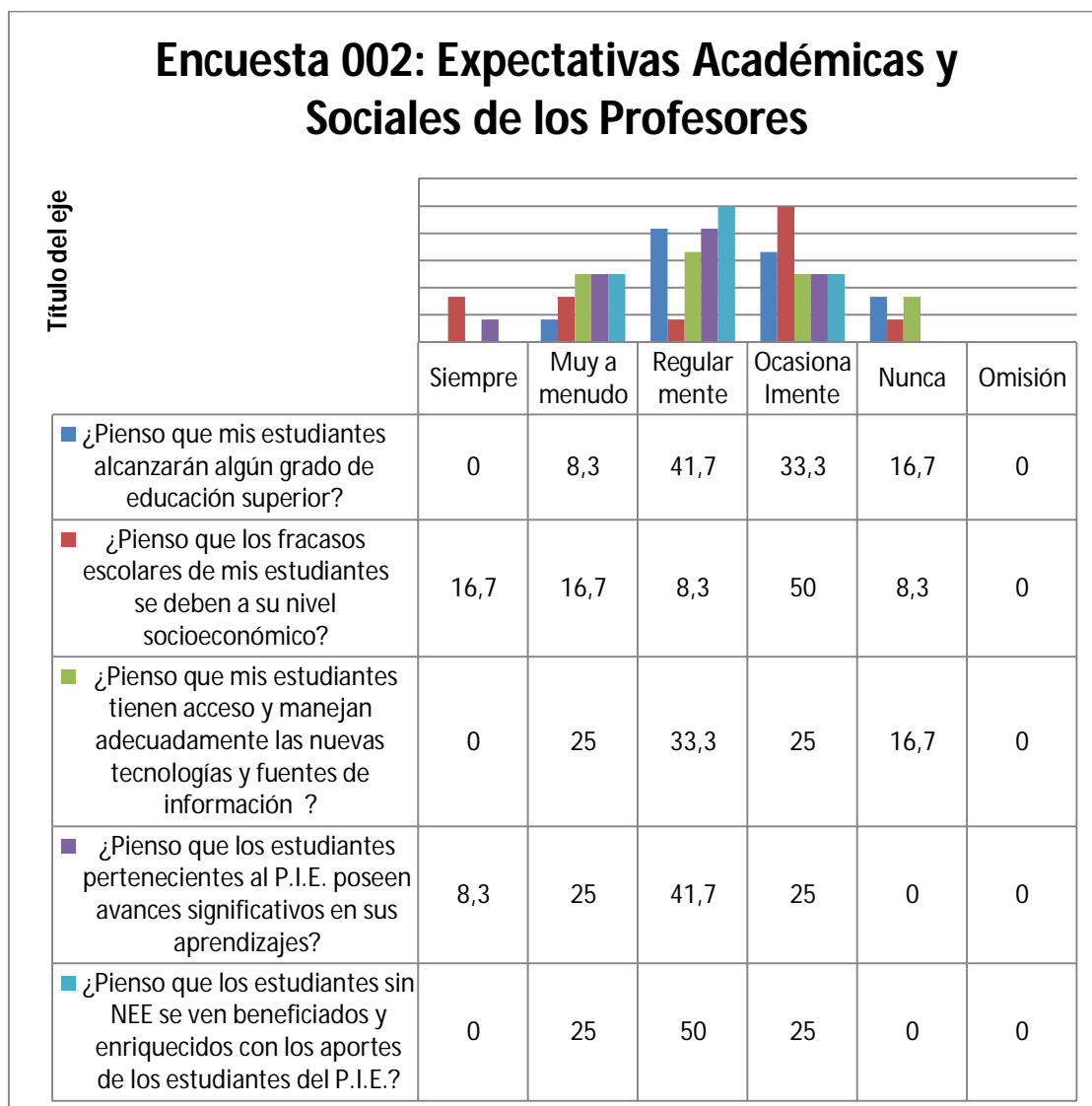
De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°57), se desprende que el 41,7% de los docentes de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responde como “Muy a menudo” a la pregunta “Abordo temáticas no académicas dentro del aula con los alumnos”, mientras que el 16,7% de los docentes respondió “Regularmente” y un

16,7% “Ocasionalmente”. Se observa que un 41,7% de los docentes encuestados responden como “Regularmente” y un 41,7% respondió “Ocasionalmente” a la pregunta “Considero las opiniones, intereses e individualidad de los estudiantes al momento de planificar las clases”; mientras que un 8,3% respondió “Siempre” y un 8,3% “Muy a menudo”. Finalmente se desprende que un 41,7% de los docentes encuestados responden como “Nunca” a la pregunta “Organizo y/o participo en actividades recreativas extraescolares con los apoderados”, mientras que un 8,3% de los docentes encuestados respondió como “Más o menos”.

### **Descripción de la interrelación Profesor-estudiante**

La mayoría de los profesores se organiza y participa con los estudiantes en actividades extraescolares; mientras que un mínimo porcentaje no lo hace. Se evidencia que para los profesores no es indiferente abordar temáticas no académicas con sus estudiantes. Gran parte del grupo de profesores cree que es necesario considerar las opiniones, intereses e individualidad de los estudiantes a la hora de planificar las clases y organizar actividades junto a ellos. Sin embargo algunos profesores expresaron que nunca consideraban las opiniones de sus estudiantes para planificar las clases.

Tabla N°58: Encuesta 002 Expectativas Académicas y Sociales de los Profesores



De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°58), se desprende que el 50% de los docentes de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responde como “Regularmente” a la pregunta “Pienso que mis estudiantes alcanzaran algún grado de Educación Superior”, mientras que el 16,7% de los docentes respondió “Nunca”. Se observa también que un 50% de los docentes encuestados responden como “Ocasionalmente” a la pregunta “Pienso que los fracasos escolares de mis estudiantes se deben a su nivel socioeconómico”, mientras que un 8,3% de los docentes encuestados respondió como “Nunca”. Finalmente se desprende que un 33,3% de los docentes encuestados responden “Regularmente” a la pregunta “Pienso que mis estudiantes tienen acceso y manejan adecuadamente las nuevas tecnologías y fuentes de información”;



mientras que un 16,7% del total de los docentes evaluados respondió como “Nunca”.

De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°58) se desprende que un 41,7% de los docentes encuestados responden “Regularmente” a la pregunta “Pienso que los estudiantes pertenecientes al P.I.E. poseen avances significativos en sus aprendizajes”; mientras que un 8,3% de los docentes, respondió “Siempre”. Finalmente se desprende que un 50% del total de los docentes encuestados, responden “Regularmente” a la pregunta “Pienso que los estudiantes sin N.E.E. se ven beneficiados y enriquecidos con los aportes de los estudiantes del P.I.E.”; mientras que un 16,7% de los docentes respondió “Nunca.”

### **Descripción de las expectativas de los Profesores**

Se evidencian diferencias en las respuestas en cuanto a las expectativas de los profesores en relación a que sus estudiantes podrán alcanzar algún grado de educación superior. Algunos lo creen medianamente; mientras que algunos creen que esto no será posible. Según las encuestas se aprecia que la mitad de los profesores piensan que los fracasos escolares tienen relación con bajo nivel socioeconómico.

Así como también creen que es un beneficio para la escuela la integración de niños con NEE, como también es un beneficio para los alumnos integrados.

### **Síntesis de Encuesta 002 aplicada a los Profesores**

Los profesores suelen tratar temas transversales entre profesores, a diferencia de la relación que mantienen con los directivos, donde las temáticas son exclusivamente académicas y sociales. Reconocen considerar la opinión de los apoderados al momento de tomar decisiones con respecto a sus hijos. Con respecto a los estudiantes, la mayor parte de los profesores reconocen participar en actividades extraescolares con estos y tratar temáticas transversales tanto dentro como fuera de la clase, ya que

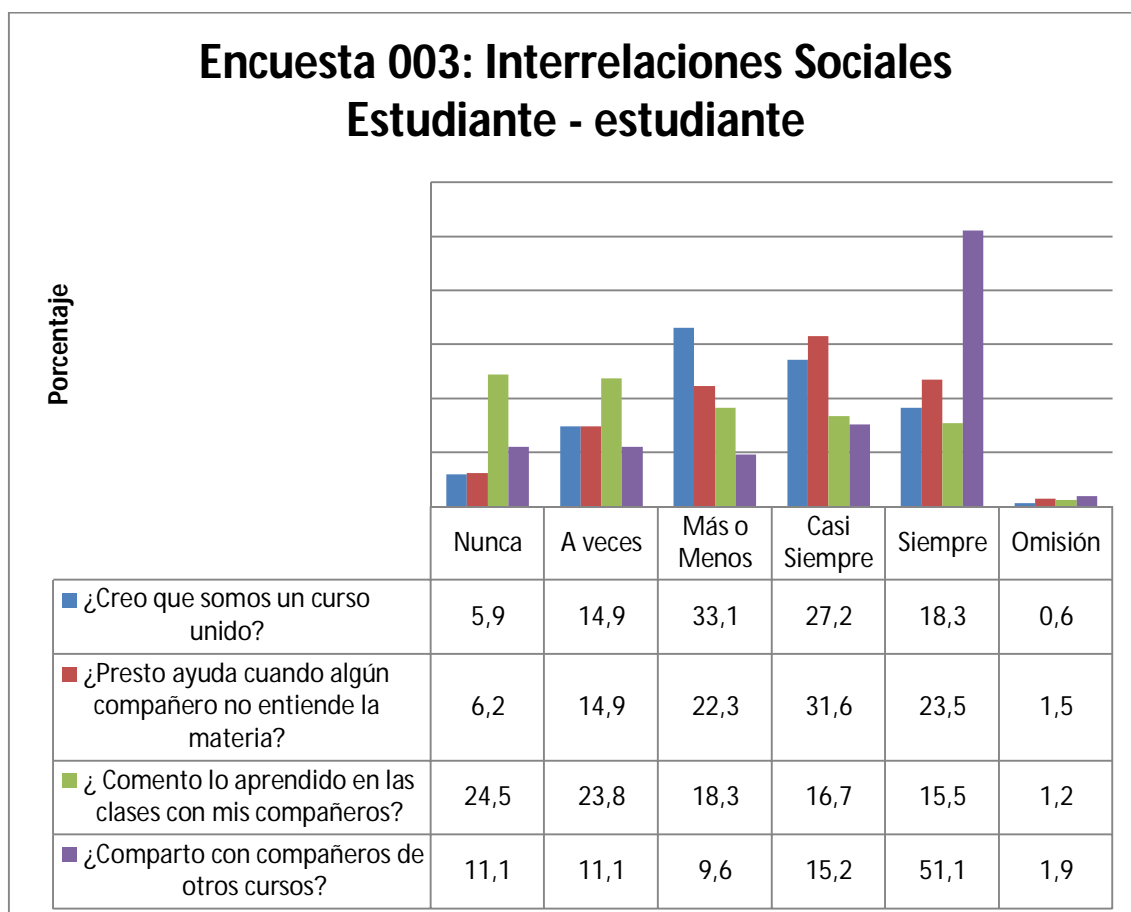
consideran que es de gran importancia considerar sus opiniones al momento de decidir y planificar.

Las expectativas de los profesores con respecto a sus alumnos se encuentran sumamente repartidas, ya que una parte de ellos opina que estos no alcanzarán éxitos académicos y sociales en un futuro, ya que el contexto en el que se encuentran insertos influye significativamente en sus posibilidades. Por otro lado, un grupo de profesores posee altas expectativas académicas y sociales hacia los estudiantes del establecimiento. En relación al P.I.E. los profesores creen que tanto la escuela como los estudiantes integrados se benefician de permanecer dentro del establecimiento.

Tabla N°59: Encuestas 003 realizadas a Estudiantes

Foco de Estudio	Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración: María Medianera.											
Colaboradores	Estudiantes de Segundo Ciclo											
Instrumento Aplicado	Encuestas: Interrelaciones Sociales y Expectativas Académicas											
Cursos	5°A	5°B	6°A	6°B	6°C	7°A	7°B	8°A	8°B	8°C	total	%
Matriculas	43	44	30	35	38	38	39	39	36	36	351	100
Nº de Alumnos Encuestados	35	36	20	31	28	35	35	38	32	33	323	92

Tabla N°60: Encuesta 003 Interrelaciones Sociales Estudiante-estudiante



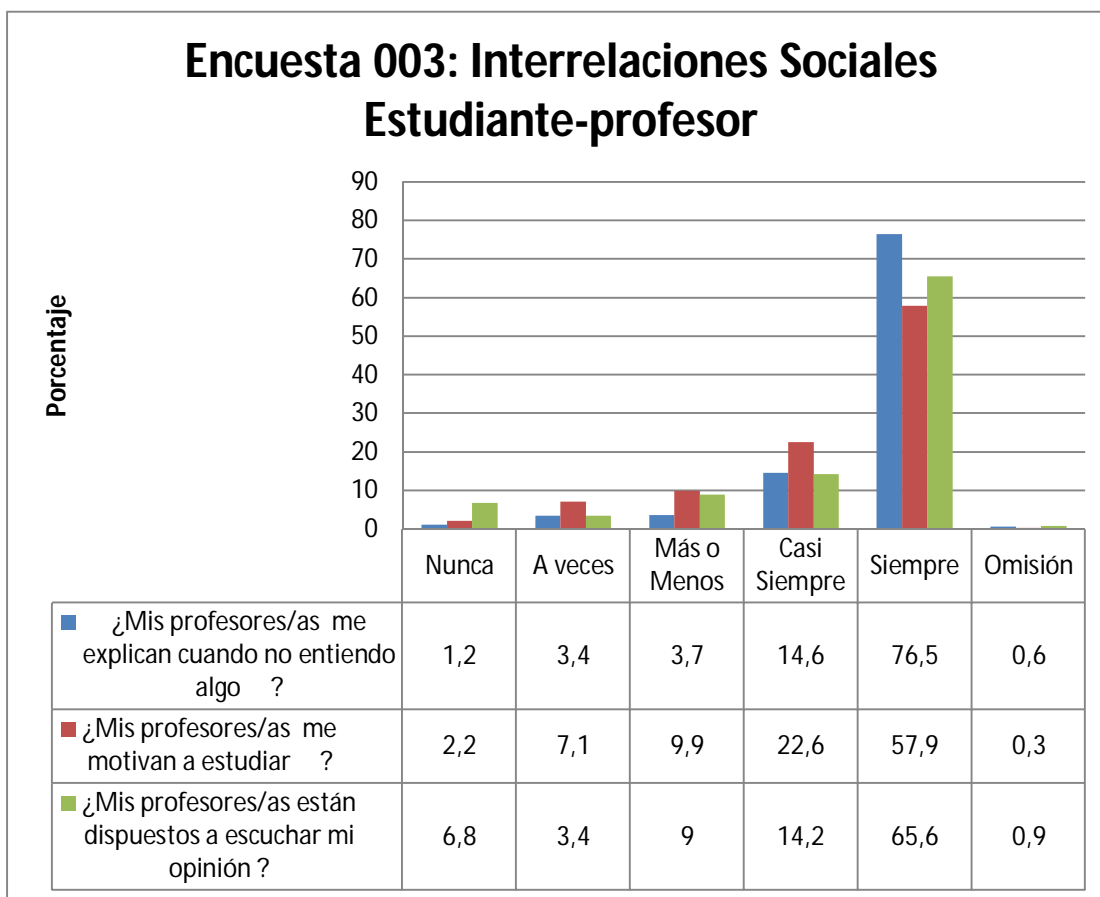
De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°60), se desprende que el 33,1% de los estudiantes pertenecientes al segundo ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, creen que casi siempre son un curso unido, mientras que el 5,9% de los alumnos creen que no son un curso unido. Se observa que el 31,6% de los alumnos casi siempre prestan ayuda cuando algún compañero no entiende la materia, mientras que un 5,9% de los alumnos encuestados responde como “nunca”. El 24,5% de los alumnos nunca comenta lo aprendido en clases con sus compañeros, mientras que el 15,5% de los alumnos responde como “siempre”. Finalmente, se desprende que el 51,1% de los alumnos siempre comparte con compañeros de otros cursos, mientras que un 11,1% responde como “nunca” y un 11,1% responde como “a veces”, sumando un 22,2% del total de los alumnos encuestados.

## Descripción de la interrelación Estudiante-estudiante

El estudiantado menciona que *a veces* y *casi siempre* el curso al cual pertenecen se encuentra unido; Sin embargo en su mayoría declaran que esta situación es irregular (*más o menos*). Por otro lado, los estudiantes manifiestan conductas de empatía frente a otro estudiante que no comprenda alguno de los contenidos tratados en clases. De acuerdo a lo señalado se desprende que la mayoría de los estudiantes si bien prestan atención en situaciones en donde se presentan barreras para el aprendizaje para un par; nunca comentan lo aprendido en clases.

Respecto a las interrelaciones establecidas entre los educandos de los diferentes niveles académicos de la escuela, estos muestran ser altos, desarrollando prácticas inclusivas y valorando a cada cual, sin desmerecer las diferencias etarias.

Tabla N°61: Encuesta 003 Interrelaciones Sociales Estudiante-profesor



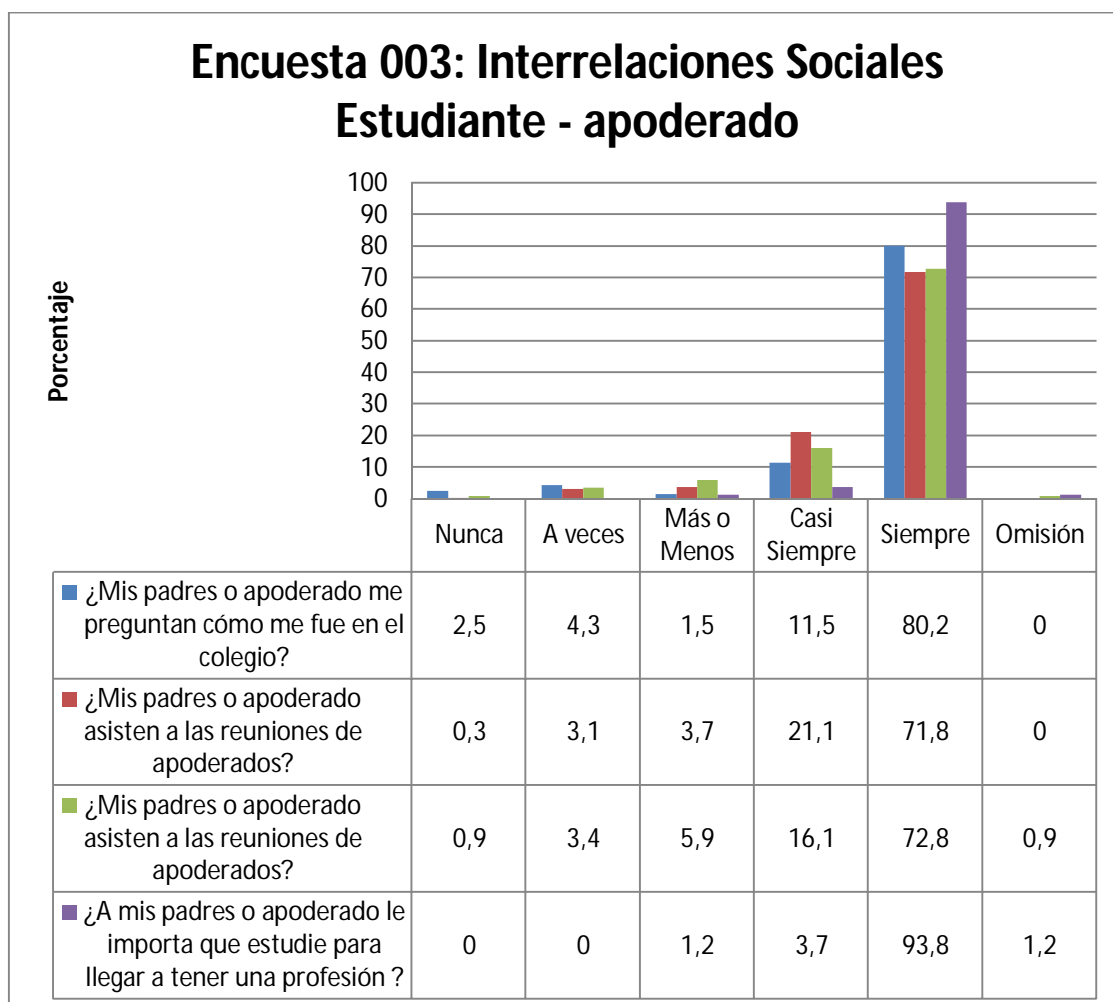
De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°61) se desprende que un 76,5% de los alumnos de segundo ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera responde que “siempre” sus profesores le explican cuando no entienden algo, mientras que 1,2% responde como “nunca”. Se observa también que un 57,9% de los alumnos responden como “siempre” en la pregunta “Mis profesores me motivan a estudiar”, mientras que un 2,2% de los alumnos responde como “nunca”. Finalmente se desprende que un 65,6% de los alumnos responden como “siempre” en la pregunta “Mis profesores/as están dispuestos a escuchar mi opinión”, mientras que un 6,8% del total de los alumnos encuestados responden como “nunca”.

### **Descripción de la interrelación Estudiante-profesor**

Se obtiene desde la opinión de los estudiantes, el rango más alto respecto a que los docentes les atienden, toda vez que no comprenden algún contenido tratado, explicándoselos, mientras que la segunda mayoría declara que *casi siempre* sucede esto.

Desde el ámbito de la motivación por el estudio, los estudiantes declaran que de manera frecuente (*siempre*) se da esta práctica por parte de sus profesores. Finalmente más de la mitad del alumnado, indica que sus profesores están dispuestos a escuchar su opinión, lo cual desde ya nos indica como las interrelaciones entre el alumnado y el profesorado se encuentran altamente valoradas desde las expectativas que los propios alumnos establecen. En segundo grado de preferencia los estudiantes indican que esta situación existe *casi siempre*.

Tabla N°62: Encuesta 003 Interrelaciones Sociales Estudiante-apoderado



De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°62) se desprende que un 93,8% de los alumnos de segundo ciclo de la escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responden como “Siempre” a la pregunta “¿A mis padres o apoderado le importa que estudie para llegar a tener una profesión?”, mientras que un 1,2% de los alumnos, responden como “Mas o menos”. Se observa que un 72,8% de los alumnos responden como “Siempre” a la pregunta “¿Mis padres o apoderado me felicitan por los logros en la escuela?”, mientras que un 0,9% del total de alumnos encuestados responde como “Nunca”. También se observa que un 71,8% de los alumnos responden como “Siempre” a la pregunta “¿Mis padres o apoderado asisten a las reuniones de apoderados?”, mientras que un 0,9% del total de alumnos encuestados responde como “Nunca”. Finalmente, se desprende que un 80,2% de los alumnos encuestados responden como “Siempre” a la pregunta “¿Mis padres o apoderado me preguntan cómo me

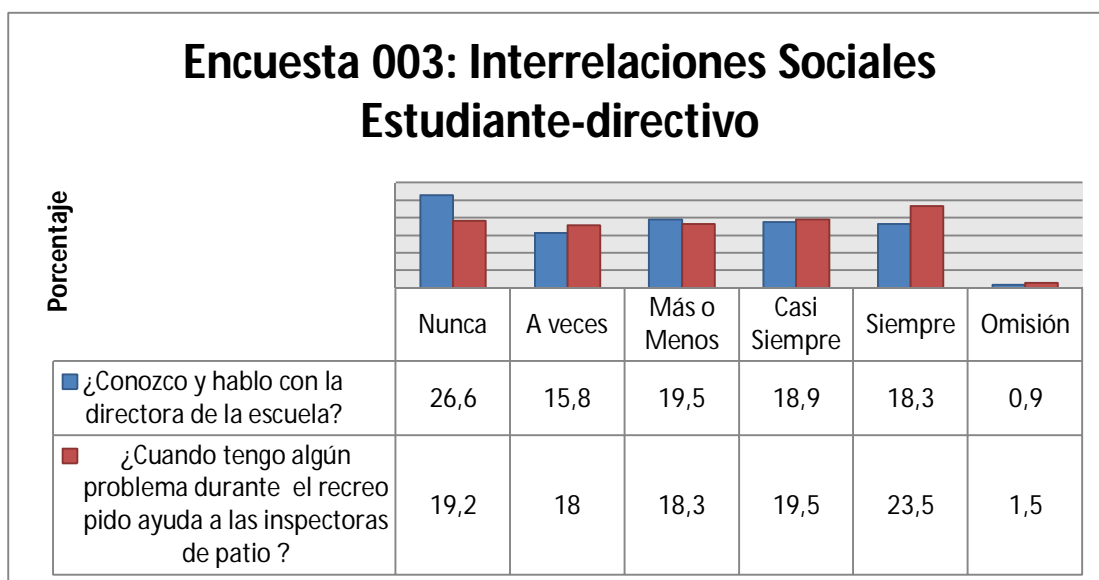
fue en el colegio?”, mientras que un 2,5% del total de los alumnos encuestados responden como “Nunca”.

### Descripción de la interrelación Estudiante-apoderado

A partir del reconocimiento de la familia; los estudiantes indican que la preocupación frente al estudio como medio para el logro de una profesión es recurrente. Sin embargo desde el alcance de las responsabilidades de los apoderados, sus hijos declaran que *siempre* o *casi siempre* asisten a reuniones de apoderados.

Desde sus logros y como la familia responde ante ellos. La mayoría indica que *siempre* lo hacen o *casi siempre* se da ésta situación. Lo anterior refleja que los padres están al tanto de los avances a nivel general de sus hijos. Mientras que un sector de éstos sólo *a veces* es reconocido. Así también como más de la mitad de los apoderados, consultan a sus hijos cómo transcurrió su jornada académica, indicando el alto grado de preocupación por ellos.

Tabla N°63: Encuesta 003 Interrelaciones Sociales Estudiante-directivo



De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°63) se desprende que un 26,6% de los alumnos de segundo ciclo de la escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responden como

“nunca” a la pregunta “Conozco y hablo con la directora de la escuela”, mientras que un 19,5% de los alumnos, responden como “Mas o menos”. También se desprende que un 23,5% de los alumnos responden como “siempre” a la pregunta “¿Cuándo tengo algún problema durante el recreo pido ayuda a las inspectoras de patio?”, mientras que un 19,2% responde como “Nunca”.

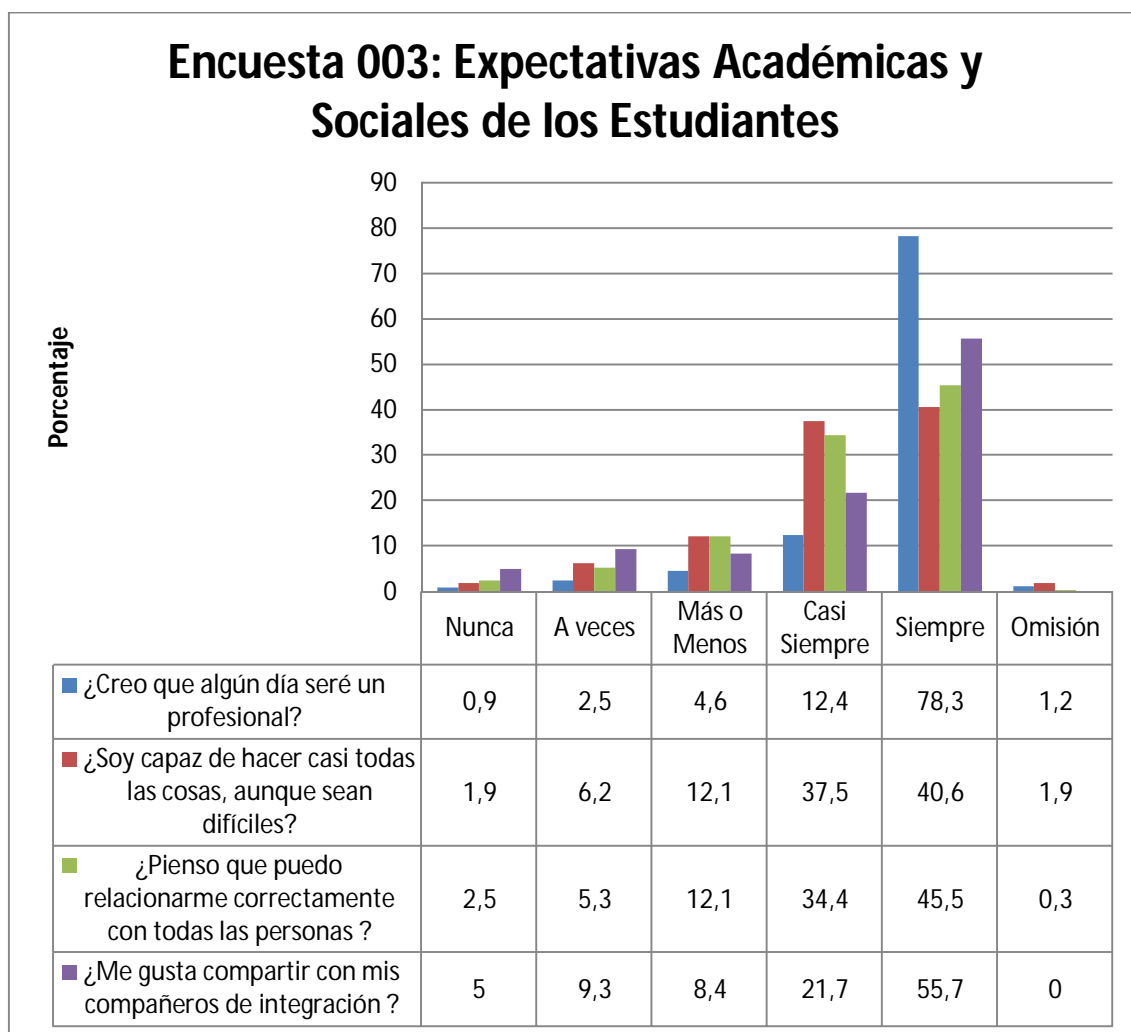
### **Descripción de la interrelación Estudiante-directivo**

Frente a las interrelaciones dadas con los directivos, podemos apreciar que los estudiantes en su mayoría declaran el no conocer a su Directora o hablar con ella. Una segunda opinión preferente respecto a la misma interrogante, indica que *más o menos* conocen y hablan con ella. Lo anterior responde al desconocimiento e infrecuente existencia del diálogo con quienes dirigen el centro educativo.

En relación a las situaciones en que los estudiantes requieren de ayuda frente a dificultades habituales, ellos evidencian solicitar apoyo de parte de las inspectoras de patio *siempre*, no así una segunda mayoría, la cual indicó que *nunca* lo hace.



Tabla N°64: Encuesta 003 Expectativas Académicas y Sociales de los Estudiantes



De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°64) se desprende que un 78,3% de los alumnos de segundo ciclo de la escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responden como “Siempre” a la pregunta “¿Creo que algún día seré profesional?”, mientras que un 0,9% de los alumnos encuestados responden como “Nunca”. Se observa que un 40,6% de los alumnos responden como “Siempre” a la pregunta “¿Soy capaz de hacer casi todas las cosas, aunque sean difíciles?”, mientras que un 1,9% responde como “Nunca”. También se desprende que un 45,5% de los alumnos responden como “Siempre” a la pregunta “¿Pienso que puedo relacionarme correctamente con todas las personas?”, mientras que un 2,5% del total de los alumnos encuestados responde como “Nunca”. Finalmente, se observa que un 55,7% de los alumnos responden como “Siempre” a la pregunta “¿Me gusta compartir con mis compañeros de

integración?”, mientras que un 5% del total de los alumnos encuestados responde como “Nunca”.

### **Descripción de las expectativas de los Estudiantes**

En gran frecuencia existen altas expectativas con respecto a llegar a ser un profesional en el futuro, esto habla de las proyecciones establecidas en sí mismos.

Entre las afirmaciones: *más o menos, casi siempre y siempre (esta última en su mayoría)*, se encuentran ubicadas las opiniones, de acuerdo con que los estudiantes creen en su capacidad para realizar cualquier aspecto aún si este es muy complejo de solucionar.

Desde las relaciones con las demás personas, los estudiantes creen que se encuentran aptos *más o menos, casi siempre o siempre* para poder dialogar, enfrentar o comunicarse con cualquier tipo de persona.

Finalmente, *siempre y casi siempre* a los estudiantes les agrada relacionarse con los niños y jóvenes que son parte del Proyecto de Integración; esto demuestra la disposición por mantener relaciones con sus pares aún si estos presentan NEE, sin hacer perjuicio alguno. Existe también un porcentaje minoritario que expresa que *a veces, más o menos* les gusta compartir con sus compañeros del P.I.E.

### **Síntesis de Encuesta 003 aplicada a los Estudiantes**

Los estudiantes consideran que los cursos no son unidos, sin embargo están dispuestos a prestarse ayuda mutua cuando se necesita. También reconocen que no tratan temas académicos con frecuencia. Con respecto a su relación con los profesores, aseguran que estos les ayudan con sus problemáticas académicas, además de escucharles y considera sus opiniones. Los estudiantes aseguran que sus padres se preocupan por ellos,

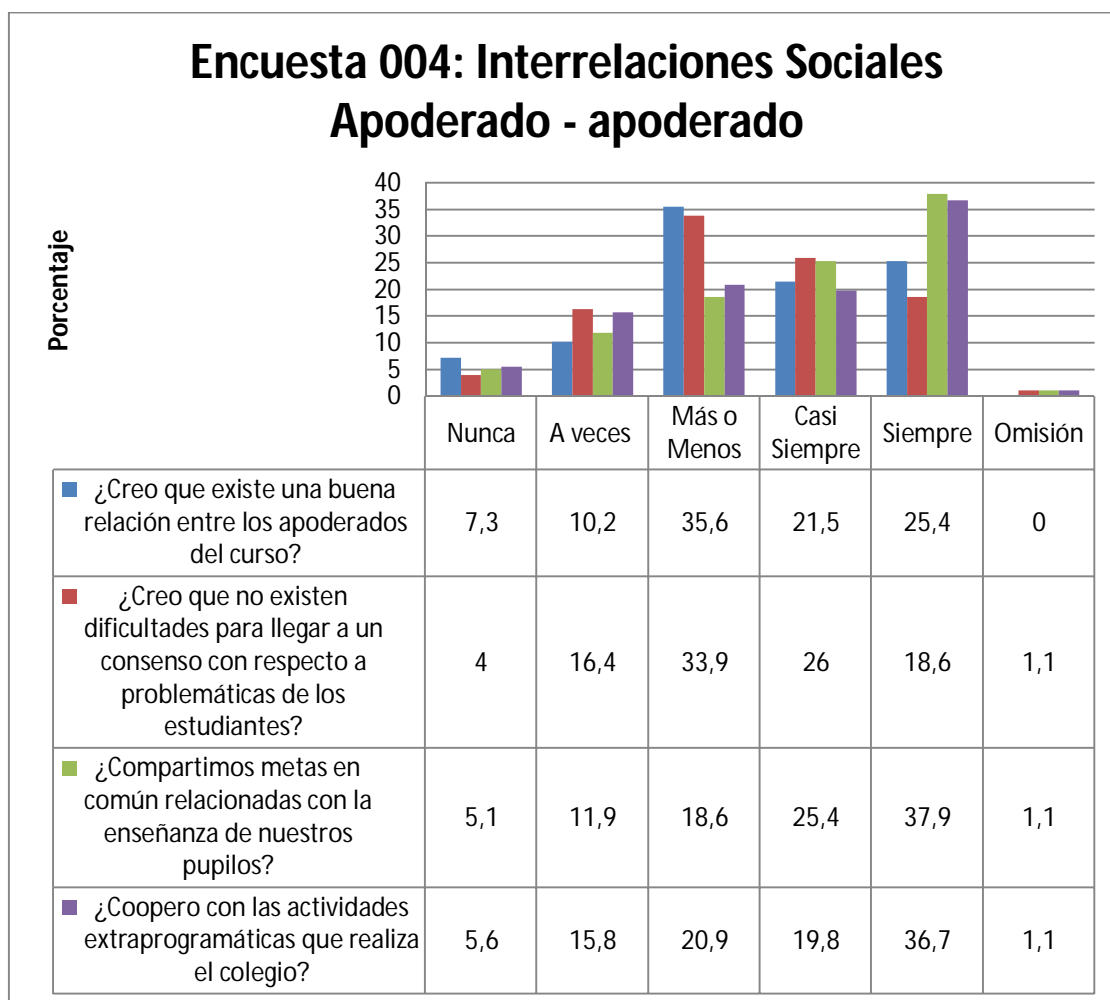
tanto a nivel académico como social, ya que constantemente asisten a las reuniones y se encuentran al tanto de su situación. La relación más débil que se ha observado es la que mantienen con los directivos, ya que sólo se tratan problemáticas en forma esporádica.

Las expectativas que los estudiantes tienen con respecto a si mismo son altas, ya que se sienten capaces de obtener logros académicos y sociales, alcanzar sus metas y relacionarse adecuadamente con todas las personas. También destacan las buenas relaciones que se generan con los estudiantes pertenecientes al P.I.E.

Tabla N°65: Encuestas 004 realizada a Apoderados

Foco de Estudio	Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración: María Medianera.										
Colaboradores	Estudiantes de Segundo Ciclo										
Instrumento Aplicado	Encuestas: Interrelaciones Sociales y Expectativas Académicas										
Cursos	5°A	5°B	6°A	6°B	6°C	7°A	7°B	8°A	8°B	8°C	Total
Nº de Apoderados Encuestados	20	24	20	18	0	20	25	27	0	23	177

Tabla N°66: Encuesta 004 Interrelaciones Sociales Apoderado-apoderado



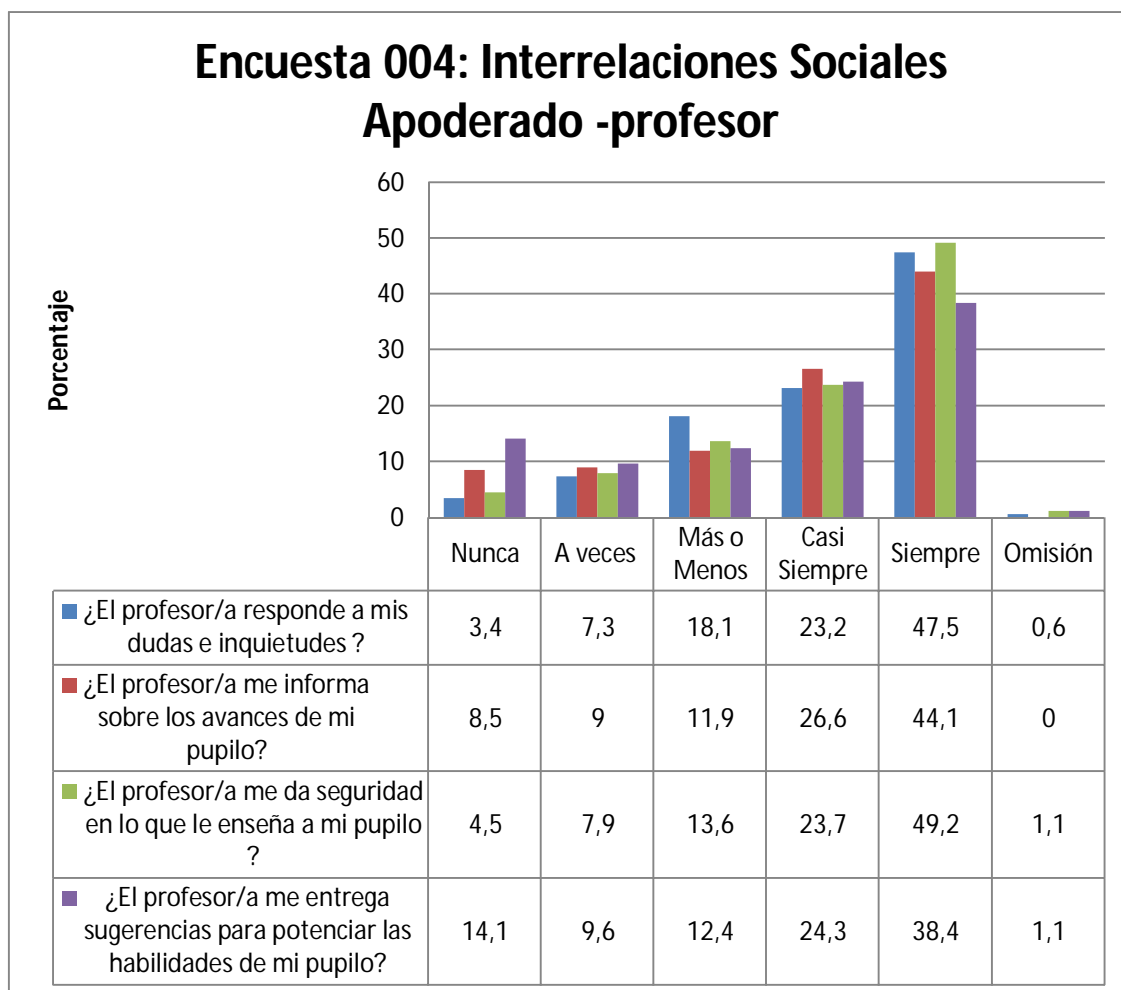
De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°66) se desprende que un 36,7% de los apoderados de segundo ciclo de la escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responden como “Siempre” a la pregunta “Coopero con las actividades extra programáticas que realiza el colegio”, mientras que un 5,6% de los apoderados encuestados responden como “Nunca”. También se observa que un 37,9% de los apoderados responden como “Siempre” a la pregunta “Compartimos metas en común relacionadas con la enseñanza de nuestros pupilo”, mientras que un 5,1% del total de los apoderados encuestados responde como “Nunca”. Se desprende también que un 33,9% de los apoderados responden como “Más o menos” a la pregunta “Creo que no existen dificultades para llegar a un consenso con respecto a problemáticas de los estudiantes”, mientras que un 4% del total de los apoderados encuestados responde como “Nunca”. Finalmente se observa que un 35,6% de los apoderados responden como “Más o menos” a la pregunta “Creo que

existe una buena relación entre los apoderados del curso”, mientras que un 7,3% del total de los apoderados encuestados responde como “Nunca”.

### Descripción de la interrelación Apoderado-apoderado

A modo general se aprecia que menos de la mitad de los apoderados cooperan con las actividades extra programáticas realizadas por la escuela. Así también se da este resultado en cuanto al diálogo entre metas comunes en la enseñanza de sus hijos. Mientras que *más o menos* creen en la existencia de dificultades para llegar a un consenso con respecto a problemáticas de los estudiantes. Así también menos de la mitad posee una buena relación entre apoderados.

Tabla N°67: Encuesta 004 Interrelaciones Sociales Apoderado-profesor

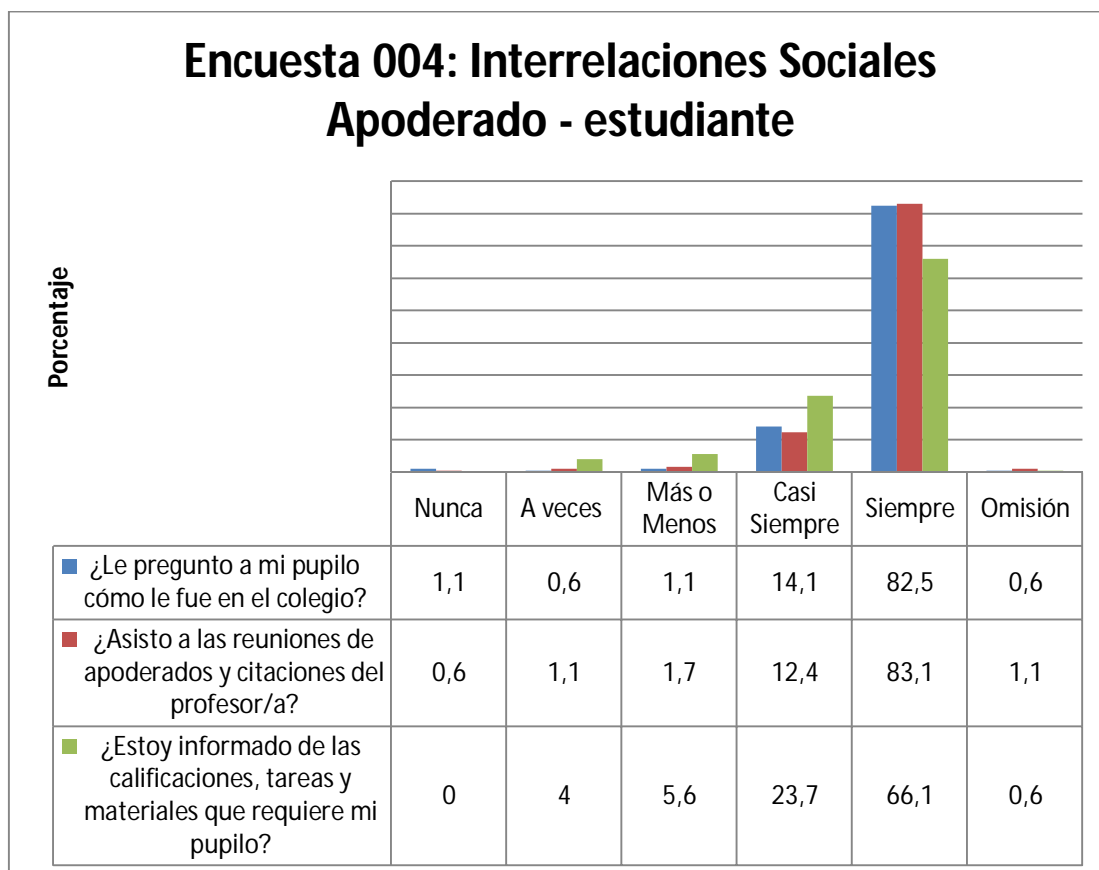


De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°67) se desprende que un 38,4% de los apoderados de segundo ciclo de la escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responden como “Siempre” a la pregunta “El profesor/a me entrega sugerencias para potenciar las habilidades de mi pupilo”, mientras que un 14,1% de los apoderados encuestados responden como “Nunca”. Se observa que un 49,2% de los apoderados responden como “Siempre” a la pregunta “El profesor/a me da seguridad en lo que le enseña a mi pupilo”, mientras que un 4,5% del total de los apoderados encuestados responde como “Nunca”. Se desprende que un 44,1% de los apoderados encuestados responden como “Siempre” a la pregunta “El profesor/a me informa sobre los avances de mi pupilo”; mientras que un 8,5% de los apoderados respondió “Nunca”. Finalmente se observa que un 47,5% de los apoderados encuestados responden como “Siempre” a la pregunta “El profesor/a responde a mis dudas e inquietudes”; mientras que un 3,4% de los apoderados respondió “Nunca”.

### **Descripción de la interrelación Apoderado-profesor**

Los apoderados indican que el profesor *siempre* o *casi siempre* les entrega sugerencias para potenciar las habilidades de sus hijos. Existe un resultado similar en la seguridad que estos les entregan desde lo enseñado. Desde el diálogo que en esta relación se establece, los padres y apoderados se sienten informados de los progresos de sus pupilos y también manifiestan ser atendidos frente a sus dudas e inquietudes. Cabe señalar, que desde este último punto los resultados se encuentran compartidos entre que esto sucede: tanto irregular como frecuentemente.

Tabla N°68: Encuesta 004 Interrelaciones Sociales Apoderado-estudiante

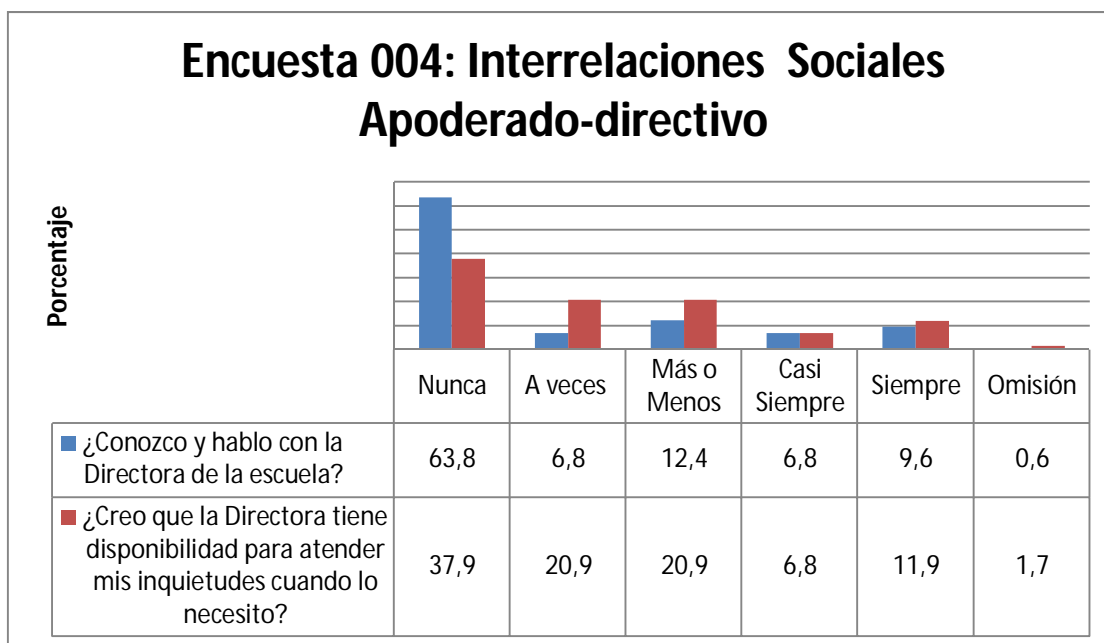


De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°68) se desprende que un 82,5% de los apoderados de segundo ciclo de la escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responden como “Siempre” a la pregunta “Le pregunto a mi pupilo cómo le fue en el colegio”, mientras que un 1,1% de los apoderados encuestados responden como “Nunca”. También se observa que un 83,1% de los apoderados responden como “Siempre” a la pregunta “Asisto a las reuniones de apoderados y citaciones del profesor/a”, mientras que un 0,6% del total de los apoderados encuestados responde como “Nunca”. Finalmente se desprende que un 66,1% de los apoderados responden como “Siempre” a la pregunta “Estoy informado de las calificaciones, tareas y materiales que requiere mi pupilo”, mientras que un 4% del total de los apoderados encuestados responde como “A veces”.

## Descripción de la interrelación Apoderado-estudiante

Muy similar al resultado obtenido desde sus hijos, los apoderados indican que *siempre* consultan como se ha dado la jornada escolar; en su mayoría que asisten a las reuniones de apoderados, a citaciones y que se encuentran informados a nivel general de sus calificaciones y materiales.

Tabla N°69: Encuesta 004 Interrelaciones Sociales Apoderado-directivo



De acuerdo a los gráficos anteriores (véase tabla N°69) se desprende que un 37,9% de los apoderados de segundo ciclo de la escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responden como “Nunca” a la pregunta “Conozco y hablo con la Directora de la escuela”, mientras que un 11,9% de los apoderados encuestados responden como “Siempre”. También se observa que un 63,8% de los apoderados responden como “Nunca” a la pregunta “Creo que la Directora tiene disponibilidad para atender mis inquietudes cuando lo necesito”, mientras que un 9,6% del total de los apoderados encuestados responde como “Siempre”.

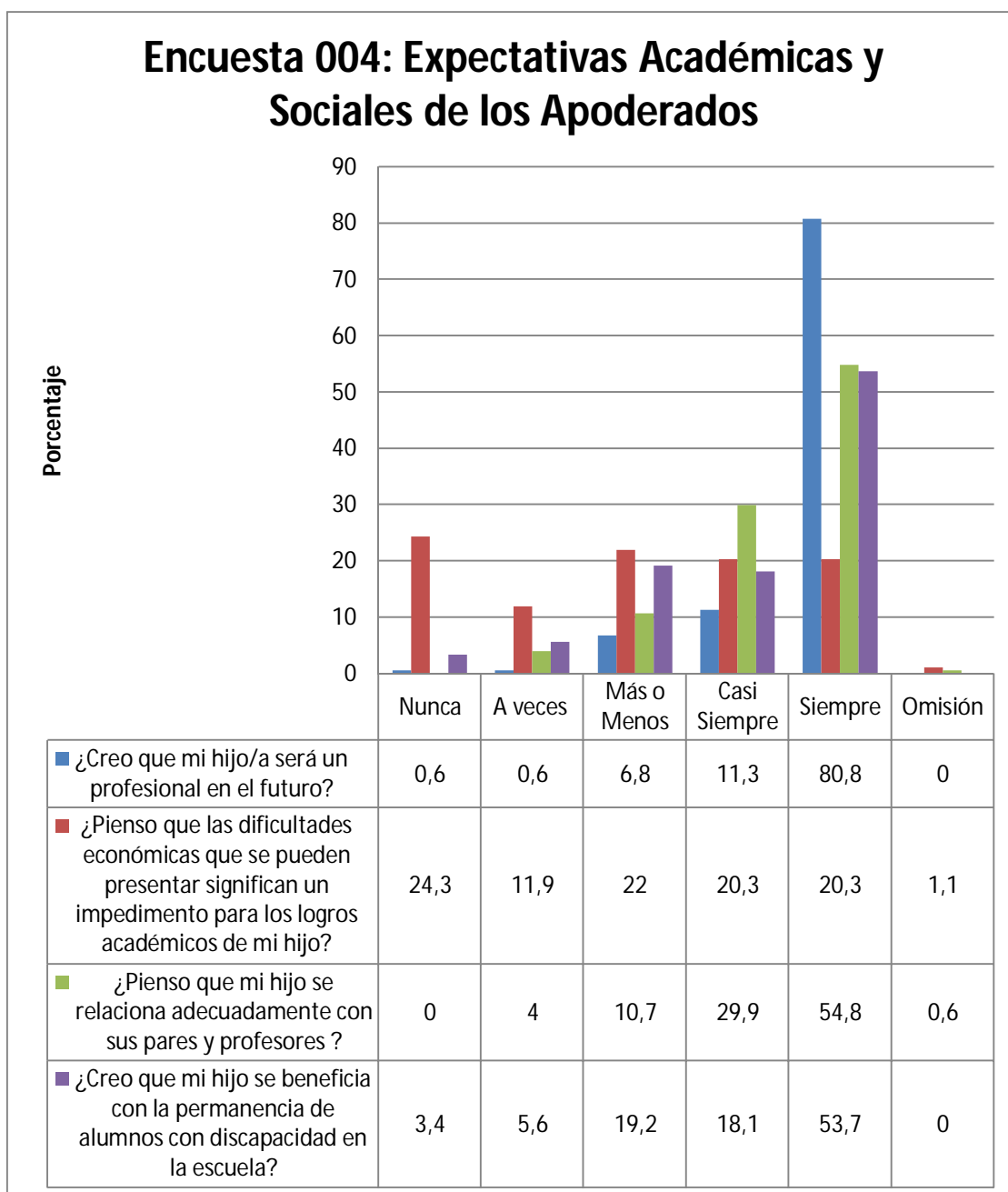


## Descripción de la interrelación Apoderado-directivo

La mayor parte de los apoderados asegura que nunca ha conversado con la directora del establecimiento, ni la conocen.

Así también la gran mayoría responde que la dirección *nunca* tiene disponibilidad para atender a sus inquietudes cuando lo necesitan.

Tabla N°70: Encuesta 004 Expectativas Académicas y Sociales de los Apoderados



De acuerdo a los gráficos (véase tabla N°70) se desprende que un 80,8% de los apoderados de segundo ciclo de la escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, responden como “Siempre” a la pregunta “Creo que mi hijo/a será un profesional en el futuro”, mientras que un 0,6% de los apoderados encuestados responden como “Nunca” y un 0,6% del total de los apoderados encuestados responden “A veces”. También se observa que un 24,3% de los apoderados responden como “Nunca” a la pregunta “Pienso que las dificultades económicas que se pueden presentar significan un impedimento para los logros académicos de mi hijo”, mientras que un 11,9% del total de los apoderados encuestados responde como “A veces”. Se desprende que un 54,8% de los apoderados responden como “Siempre” a la pregunta “Pienso que mi hijo se relaciona adecuadamente con sus pares y profesores”, mientras que un 4% del total de los apoderados encuestados responde como “A veces”. Finalmente, se observa que un 53,7% de los apoderados responden como “Siempre” a la pregunta “Creo que mi hijo se beneficia con la permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela”, mientras que un 3,4% del total de los apoderados encuestados responde como “Nunca”.

### **Descripción de las expectativas de los Apoderados**

Los apoderados responden que *siempre* creen que su hijo será un profesional a futuro, mientras que la minoría no lo cree.

Desde sus expectativas ante las dificultades económicas, y respecto a la creencia que estas sean un impedimento para el logro académico; los apoderados encuestados indican que *nunca* (mayoritariamente) o a veces este se vuelve un impedimento.

A su vez, piensan que *siempre* sus hijos se relacionan adecuadamente con sus profesores y pares.

Finalmente más de la mitad de los apoderados creen que su hijo (a) se beneficia con la permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela.

## **Síntesis de Encuesta 004 aplicada a los Apoderados**

Los apoderados aseguran que **no se generan diálogos entre ellos**, ni participan en las actividades escolares, ya que existen ciertas diferencias al momento de llegar a un consenso con las problemáticas escolares de sus hijos. La relación que mantienen con los profesores se basa principalmente en las sugerencias que estos les entregan para el beneficio de los estudiantes, es decir, los profesores resuelven sus dudas con respecto al área académica y social de ellos. La mayor parte de los apoderados indica que posee una adecuada relación con sus hijos, ya que les escuchan y se preocupan de sus intereses, también asisten a las reuniones de apoderados y se mantienen informados de sus actividades. La relación más débil se produce con los directivos, ya que no existen diálogos, por falta de disponibilidad.

Las expectativas de los apoderados hacia sus hijos son altas, ya que un gran número de ellos cree que llegarán a ser profesionales, porque consideran que el nivel socioeconómico no es un impedimento para las metas que se planteen. La mayor parte de los apoderados considera beneficiosa la permanencia en el establecimiento de estudiantes con N.E.E., pertenecientes al P.I.E.

## 7.2. Análisis Entrevistas Semiestructuradas

A continuación se presenta el análisis cualitativo de las Entrevistas Semiestructuradas realizadas durante la investigación, en la “Escuela María Medianera” dirigidas a los diferentes actores del segundo ciclo escolar.

### Entrevista 001 Dirigida a Estudiante.

Entrevistador : Natalia Abarca

Estudiante : Deyanira, 11 años, estudiante del 6° año B.

Tabla N°71: Análisis Cualitativo Entrevista Semiestructurada 001 Dirigida a Estudiante

Instrumento	Objetivo Específico	Indicador	Análisis Cualitativo
Entrevista 001 Dirigidas a Estudiante	Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Relación estudiante-estudiante	No posee una buena relación con sus compañeros, ya que no existen mayores instancias de relación con ellos, tanto a nivel del curso como con otros niveles. Plantea que su curso no posee cualidades a nivel de las relaciones, ya que en muchas oportunidades existen burlas y malos tratos entre los mismos compañeros, debido a la <b>falta de seriedad y compromiso</b>
		Relación estudiante-apoderado	En general, se evidencia una buena relación con el apoderado, ya que existen expresiones de sentimientos y emociones, lo que genera una <b>comunicación fluida</b> , dentro de los parámetros propios de la pre adolescencia.

	Relación estudiante-profesor	No existen relaciones de <b>confianza</b> con los profesores, ya que por lo general, estos no manifiestan interés en las problemáticas de sus alumnos ni desean escucharlos, por lo que los estudiantes no se sienten cercanos a ellos. Falta de <b>comunicación</b> .
	Relación estudiante-directivo	La relación que se establece con los directivos es estrictamente jerárquica, y se limita a situaciones problemáticas. Generalmente, las conversaciones que se generan con los directivos se establecen para “ <b>retar</b> ” a los estudiantes.
Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Expectativas estudiante-estudiante	Manifiesta que confía en sí misma y sus capacidades, sin embargo no siente esa misma <b>confianza</b> de parte de quienes la rodean, especialmente de profesores y directivos. Se atribuyen los logros académicos y sociales al grado de madurez de los estudiantes y su compromiso.

## Entrevista 002, Dirigida a Apoderado.

Entrevistador : Natalia Abarca

Apoderado : María Cantillana, 48 años, madre de estudiantes de 5° y 8° año

Tabla N°72: Análisis Cualitativo Entrevista Semiestructurada 002 Dirigida a Apoderado

Instrumento	Objetivo Específico	Indicador	Análisis Cualitativo
<b>Entrevista 002 Dirigida a Apoderado</b>	Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Relación apoderado-apoderado	Existe una buena relación con los apoderados, sin embargo no se generan mayores lazos, debido a la falta de tiempo y de condiciones para que estas relaciones se generen. Se considera nada más que una <b>“relación de apoderados”</b> . La mayoría de los problemas se resuelven gracias a la intervención de los profesores, y no por el apoyo del Centro de Padres y Apoderados.
		Relación apoderado-estudiante	Manifiesta un alto grado de interés y compromiso con sus pupilos, ya que asiste y participa activamente en las reuniones de apoderados y otras instancias informativas. También genera instancias de <b>diálogo</b> con sus hijos para tratar diversos temas o problemáticas.
		Relación apoderado-profesor	Menciona que existe una relación de <b>confianza y comunicación</b> con los profesores, a pesar de que la escasez de tiempo le impide participar tanto como ella quisiera. Todas las problemáticas existentes, con relación al alumno, son tratadas con

			los profesores. Ambos toman decisiones en forma conjunta y colaborativa para resolver las problemáticas que puedan generarse.
		Relación apoderado-directivo	Manifiesta un <b>desconocimiento</b> con respecto a la directiva nueva (ya que recién tienen un año en la dirección). Sin embargo, siente que son “menos cercanos” a la directiva anterior. Desconoce la forma en que resuelven los conflictos.
	Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Expectativas apoderado-estudiante	Posee <b>altas expectativas</b> en sus hijos y en los estudiantes en general. Considera que el nivel socioeconómico no representa ningún impedimento para acceder a cualquier tipo de educación superior, y que cuando no se logra un objetivo, es exclusivamente por “flojera”. Se encuentra muy de acuerdo con la existencia de los Proyectos de Integración Escolar, ya que estos permiten un enriquecimiento en relación a las experiencias sociales.

### Entrevista 003, Dirigida a Profesor

Entrevistador : Natalia Abarca

Profesor : Por motivos personales, se reserva el nombre del entrevistado.

Tabla N°73: Análisis Cualitativo Entrevista Semiestructurada 003 Dirigida a Profesor

Instrumento	Objetivo Específico	Indicador	Análisis Cualitativo
<b>Entrevista 003 Dirigida a Profesor</b>	Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Relación profesor-profesor	Existen dos grupos de profesores: los antiguos y los nuevos, por lo que se generan grupos de amistades. Ambos grupos de profesores poseen un discurso establecido, lo que dificulta el diálogo generalizado. Muchos profesores se encuentran descontentos con las condiciones laborales, lo que genera aún más <b>dificultades en las interrelaciones</b> . Las temáticas más tratadas entre los docentes son la falta de materiales, los pocos recursos y la mala administración.
		Relación profesor-estudiante	<b>Muy buena relación</b> con los alumnos, ya que ellos le conversan todas las temáticas que les interesan. Es cercana a sus estudiantes y participa en todas las actividades que les involucran. Se preocupa de brindarle apoyo tanto académico como emocional a sus estudiantes
		Relación profesor-apoderado	<b>Muy buena relación</b> con los apoderados, ya que con ellos se tratan todas las problemáticas de los estudiantes. Todos los apoderados se abren a la



			<p>profesora para conversar y exponerle sus opiniones, problemáticas y expectativas. Se conversan temas conductuales, académicos, orientativos y afectivos. Siempre considera la opinión de los apoderados, sin embargo reconoce que son poco participativos.</p>
		<p>Relación profesor-directivo</p>	<p>Manifiesta que existen dos tipos de directivos: los pedagógicos y los administrativos. Existe una <b>dicotomía en las relaciones</b>. Aquellos que son pedagógicos son empáticos y generan buenas relaciones, sin embargo, aquellos que son administrativos generan conflictos debido a su estilo autoritario. No se sienten representados por los directivos ante el sostenedor.</p>
	<p>Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.</p>	<p>Expectativas profesor-estudiante</p>	<p>Posee <b>expectativas altas</b> hacia los estudiantes, tanto en el área académica como social, ya que piensa que estos poseen todas las <b>herramientas</b> necesarias para ser profesionales (valores, sociales, académicas), con las metas claras, pueden romper los esquemas. Piensa que los bajos rendimientos académicos de la escuela en general, se debe a la poca motivación de los profesores, además de la mala administración de la escuela.</p>

## Entrevista 004, Dirigida a Directivo

Entrevistador : Natalia Abarca

Profesor : Por motivos personales, se reserva el nombre del entrevistado.

Tabla N°74: Análisis Cualitativo Entrevista Semiestructurada 004 Dirigida a Directivo

Instrumento	Objetivo Específico	Indicador	Análisis Cualitativo
<b>Entrevista 004 Dirigida a Directivo</b>	Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Relación directivo-directivo	Las relaciones se adecúan al <b>contexto</b> , ya que si hay tiempo para tocar temas que no correspondan a lo académico, se hace. Las decisiones se toman en votación, sin embargo, siempre se considera más la opinión de los directivos administrativos. Los temas principalmente son de corte <b>pedagógico</b> .
		Relación directivo-estudiante	<b>No existe mucha relación</b> con los estudiantes, ya que acatan aquello que el gobierno exige: subir el rendimiento SIMCE y académico en general. Cuando existe algún problema con los estudiantes la situación se resuelve a través del conducto regular establecido. Cree que no existen aportes relevantes de los estudiantes con N.E.E. en la escuela.
		Relación directivo-apoderado	Los temas que se conversan son exclusivamente <b>académicos</b> , y se generan dichas relaciones cuando existen conflictos con algún estudiante. Manifiesta la falta de compromiso de los apoderados para participar en las actividades que se

		realizan en la escuela.
	Relación directivo-profesor	Siente que existen buenas relaciones con los profesores, aunque reconoce que existe un grupo de profesores con el cuál es más difícil trabajar, ya que intentan imponer sus ideas frente al resto de la planta docente. Se resuelven los problemas académicos en conjunto. Asegura que como Jefa de UTP se encuentra dispuesta a escuchar a los profesores y considerar su opinión, para que las decisiones que se tomen puedan afectar la comunidad entera.
Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Expectativas profesor-estudiante	Se refiere primeramente a los estudiantes con N.E.E., asegurando que todos los logros que se obtengan con ellos dependen en gran parte del trabajo que se realice con ellos y el diagnóstico que posean. El mayor beneficio que se obtiene de la permanencia de los estudiantes con N.E.E. es el incentivo monetario, además de la diversidad que representan. En cuanto a los estudiantes en general, opina que existe un grupo de estudiantes que podrá continuar con estudios superiores y que poseen las herramientas para hacerlo, y que existe otro grupo que probablemente no logrará. Considera que el principal motivo por el cual existe un bajo

			<p>rendimiento académico en la escuela es por las bajas expectativas de los profesores hacia sus alumnos, además del bajo apoyo de las familias.</p>
--	--	--	--

## Focus Group 001 Dirigido a Estudiantes

Mediador : Cynthia Araya Pereira

Participantes : Gloria, Karla, Catalina, Janis y Daniel

Tabla N°75: Análisis Cualitativo Focus Group 001 Dirigido a Estudiantes

Instrumento	Objetivo Específico	Indicador	Análisis Cualitativo
<b>Focus Group 001 Dirigido a Estudiantes</b>	Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Relación estudiante-estudiante	Expresan tener una buena relación dentro y fuera de la escuela. Conversan temas académicos y no académicos. Por ejemplo dentro de la escuela conversan sobre tareas y comparten en los recreos. Fuera de la escuela se organizan para planear cumpleaños, convivencias y juegos.
		Relación estudiante-directivo	Existe una relación formal entre directivos y estudiantes. Principalmente con la inspectora general para resolver conflictos conductuales. Sin embargo algunos expresan no tener contacto con los directivos.
		Relación estudiante-apoderado	La mayoría de los estudiantes manifiestan tener una relación de confianza con los apoderados, ya que mantienen una comunicación fluida. Los Estudiantes se sienten apoyados académicamente por sus apoderados.

		Relación estudiante-profesor	En general, se evidencia una relación jerárquica y formal entre los estudiantes y los profesores. Los estudiantes declaran hablar siempre temas académicos con los diferentes docentes y en muy pocas ocasiones temas personales. Estos últimos se conversan en espacios no formales: patio de la escuela, fuera de la sala, pasillo, etc. y con docentes que ellos consideran de confianza.
	Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Expectativas estudiante-estudiante	Los estudiantes creen que tienen las capacidades para aprender y ser un profesional. Sin embargo, reconocen barreras para alcanzar estos logros: Los problemas socioeconómicos y bajo rendimiento escolar.

## Focus Group 002 Dirigido a Profesores y Directivos

Mediador : Natalia Abarca Hernández

Participantes: Inspectora General, Subdirectora, Profesora de Lenguaje y Profesora de Religión

Tabla N°76: Análisis Cualitativo Focus Group 002 Dirigido a Profesores y Directivos

Instrumento	Objetivo Específico	Indicador	Análisis Cualitativo
<b>Focus Group 002 Dirigido a Profesores y Directivos</b>	Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Relación Directivo-directivo	Los directivos poseen una relación estrictamente profesional, se informan toma de decisiones y buscan soluciones a problemáticas académicas en conjunto.
		Relación Profesor-profesor	Los profesores poseen una relación de cordialidad; comparten experiencias personales que van más allá de lo académico.
		Relación Directivo-profesor	Se evidencia una buena relación pedagógica entre directivo-profesor. En los consejos de profesores los docentes comunican sus opiniones a directivos y viceversa. Ocasionalmente, surgen problemáticas a nivel de gestión administrativo (distribución de materiales), que entorpecen las prácticas pedagógicas y las relaciones personales.
		Relación Profesor-directivo	Manifiesta tener una buena relación por parte de los directivos del área pedagógica, sin embargo, se presentan dificultades a nivel de gestión.

	Relación Directivo-apoderado	Existe una relación asimétrica donde el directivo toma las decisiones relacionadas con las actividades académicas. Se genera un escaso diálogo entre los agentes, la única instancia donde se comunican los apoderados y directivo es en las reuniones de apoderados, donde el tiempo es ocupado en su totalidad por el profesor de aula.
	Relación Profesor-apoderado	Existe una relación directa en reuniones de apoderados y además existe un horario de atención para apoderados una vez a la semana. Algunos profesores comparten su número de celular, ya que consideran que para conocer al alumno se debe conocer a la familia lo que ha generado una relación de confianza entre profesores y apoderados.
	Relación Directivo-estudiante	La relación que se establece con los directivos es jerárquica, y se limita a situaciones problemáticas. Generalmente, las conversaciones que se generan entre directivo-alumno, buscan dar soluciones a problemas, académicos, conductuales y sociales de los alumnos. Además los directivos han implementado actividades como el "jeans day" que han potenciado el desarrollo social a nivel de escuela.
	Relación Profesor-estudiante	Existe una relación de confianza e interés entre profesores y estudiantes por su bienestar, salud; no solamente en lo académico. Algunos profesores expresan que la escuela tiene un enfoque familiar lo



			que potencia sus relaciones. Otros expresan que es necesario considerar la opinión de los estudiantes en la planificación de actividades académicas
	<p>Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.</p>	<p>Expectativas Directivos-estudiantes</p>	<p>Los directivos poseen altas expectativas en cuanto al nivel académico y social que alcanzarán los estudiantes aun cuando estén rodeados de un contexto vulnerable. En cuanto a los estudiantes integrados expresan que serán beneficiados a nivel social al mantener una relación con los estudiantes en el contexto regular.</p>
		<p>Expectativas Profesores-estudiantes</p>	<p>Los profesores tienen altas expectativas de sus estudiantes. Creen que sí alcanzarán un nivel académico superior. Expresan que el área más complicada de trabajar es el área social, producto del ambiente vulnerable en el cual se rodean, pero manteniendo altas expectativas se podrá lograr.</p>

### Focus Group 003 Dirigido a Apoderados

Mediador : Elizabeth Núñez Parraguéz

Participantes : (por preferencia de los participantes, no se dan a conocer los nombres reales)

Tabla N°77: Análisis Cualitativo Focus Group 003 Dirigido a Apoderados

Entrevista	Objetivo Específico	Indicador	Análisis Cualitativo
<b>Focus Group 003 Dirigido a Apoderados</b>	Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Relación Apoderado-apoderado	Poseen una relación simétrica y superficial, donde el diálogo constante se da escasamente. Reconocen que solo tienen una instancia de conversar temas informales: En la entrada del colegio (en las reuniones de apoderados no se lograr tocar estos temas porque la profesora de aula mantiene un programa que se debe seguir). A pesar de que mantienen una relación de cordialidad, reconocen que no existe el espacio formal para compartir entre apoderados.
		Relación Apoderado-Profesor	Los apoderados consideran al docente como un aliado, que puede solucionar problemas académicos de sus pupilos. Existe una comunicación fluida entre ambos, sin embargo los apoderados perciben que el docente cumple con su rol y que no existe un compromiso humano con los estudiantes.
		Relación Apoderado-estudiante	Existe un diálogo continuo entre apoderado y estudiante. Además de preocupación e interés por los aprendizajes adquiridos en la escuela, ya que premian las

			<p>conductas positivas académicas a través de regalos, besos felicitaciones, etc. Con respecto a los intereses y opiniones de los alumnos, los apoderados declaran que son escuchados, pero que no siempre son tomados en cuenta.</p>
		<p>Relación Apoderado-Directivo</p>	<p>Poseen una relación vertical con los directivos, comunicándose con ellos cuando tienen algún problema social o académico que no lograron resolver con el profesor de aula. De no ser así la comunicación y relación con los directivos es nula.</p>
	<p>Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.</p>	<p>Expectativas Apoderado-estudiante</p>	<p>Los apoderados creen que sus alumnos terminarán el año exitosamente y que en un futuro pueden ser profesionales, reconocen sus capacidades a nivel académico y social. Reconocen las “malas juntas” como la principal barrera para alcanzar los logros propuestos. Con respecto a los alumnos integrados pertenecientes al PIE, los padres creen que todos los alumnos se benefician con su permanencia en la institución, ya que los alumnos sin N.E.E, crean valores y habilidades sociales que les permitirán enfrentar el mundo de mejor manera.</p>

### 7.3. Síntesis Entrevistas Semiestructuradas y Focus Groups

A continuación se presentan cuatro cuadros síntesis de los resultados obtenidos a través de las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Groups, instrumentos aplicados en la Tercera Etapa, es decir, después de la Implementación de la Fase de Sensibilización y Toma de Decisión de la Comunidad de Aprendizaje en el establecimiento. Cada cuadro comprende una primera columna, donde se indica el actor sobre el cuál se realiza el análisis, la segunda columna indica el objetivo específico sobre el cuál se centran los datos, la tercera especifica el indicador al que se refiere el análisis realizado, tanto a nivel de interrelaciones como de expectativas y finalmente la cuarta columna contiene una síntesis de la información recogida en ambos instrumentos a los niveles considerados en las columnas anteriores.

Tabla N°78: Síntesis resultados obtenidos a través de las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Group dirigidos a los Directivos

<b>Actor</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Indicador</b>	<b>Síntesis de la Información</b>
<b>Directivos</b>	Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Relación directivo-directivo	Las relaciones que se establecen corresponden a un orden pedagógico, y si existen posibilidades de tratar otros temas, se hace. Sin embargo existe una relación fluida para entregar soluciones efectivas a las problemáticas de los estudiantes. Por lo general se busca tomar soluciones en conjunto, especialmente a las problemáticas académicas y conductuales, es decir, todas aquellas que tengan directa relación con los estudiantes. Las principales dificultades se generan entre los directivos encargados del área pedagógica y aquellos que se dedican al área administrativa, quienes en

		muchas ocasiones no logran aunar criterios.
	Relación directivo-estudiante	No existen relaciones estrechas ni fluidas con los estudiantes, debido a asimetría que existe entre ambos. Generalmente, las relaciones se establecen para resolver problemáticas de índole académico, conductual y social. Los directivos sienten que gran parte de la distancia que se produce entre ellos y los estudiantes, se debe al grado de autoridad que ellos poseen en el establecimiento, lo que genera cierto temor por parte de los estudiantes, ya que los directivos son los encargados de generar las sanciones y tratar aquellas situaciones problemáticas.
	Relación directivo-apoderado	Las relaciones que se generan entre los directivos y apoderados son sumamente lejanas, ya que se limitan a tratar problemáticas académicas, conductuales y sociales, por lo que si estas problemáticas no se producen, no existe contacto entre ambos actores. Manifiestan que algunas de las instancias en las que existe relación suceden durante las reuniones de apoderados, en ocasiones especiales, cuando es requerido entregar alguna información especial, sin embargo, esta instancia no genera una relación de uno a uno.
	Relación directivo-profesor	Existen buenas relaciones a nivel general, ya que indican que son capaces de tomar decisiones en conjunto,

			<p>especialmente a aquellos que se relacionan con los estudiantes. Los directivos aseguran que están dispuestos a escuchar las inquietudes de los profesores, y aceptar sus opiniones y sugerencias cuando se requiere tomar decisiones que involucran a la comunidad. Cabe destacar que los profesores se dividen en dos grupos, aquél que desea imponer sus ideas frente al resto de la planta docente, lo que dificulta las relaciones con los directivos.</p>
	<p>Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.</p>	<p>Expectativas directivo-estudiante</p>	<p>Con respecto a las expectativas hacia los estudiantes las opiniones se centran en que una parte de los directivos opina que los alumnos podrían alcanzar todas las metas que se propusieran, incluso la continuidad de estudios superiores, ya que cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo, a pesar del contexto en el cual se encuentran insertos los estudiantes, ya que éste podría resultar un impedimento significativo para la superación personal. Se cree que muchos de los logros obtenidos por los estudiantes se deben a las expectativas de los profesores, ya que los estudiantes en ocasiones se sienten “menoscabados” por sus profesores. Con respecto a los estudiantes pertenecientes al Proyecto de Integración Escolar, se cree que los mayores logros que éstos han obtenido se centran en</p>

			<p>las herramientas sociales que han adquirido, por sobre los aprendizajes académicos. También opinan que los beneficios que se obtienen se dirigen al área social, además del beneficio monetario que significa mantener estudiantes con N.E.E. en el Proyecto de Integración Escolar.</p>
--	--	--	---

Tabla N°79: Síntesis resultados obtenidos a través de las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Group dirigidos a los Profesores

Actor	Objetivo Específico	Indicador	Síntesis de la Información
<b>Profesores</b>	<p>Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.</p>	Relación profesor-profesor	<p>Existen dos grupos marcados de profesores, aquellos pertenecientes a la antigua planta docente, y aquellos pertenecientes a la nueva. Aquellos antiguos poseen un discurso determinado, que no concuerda con los docentes nuevos. En general las relaciones se establecen en el estricto rigor del área académica, y la mayoría de las decisiones se toman a través de votaciones. En ocasiones existen diálogos que van más allá de lo académico, sin embargo no corresponde a la generalidad.</p>
		Relación profesor-estudiante	<p>Los profesores manifiestan que debido al enfoque familiar de la escuela, es parte de sus responsabilidades atender a las necesidades de los estudiantes no tan sólo en</p>

		<p>el área académica, sino también brindándoles la contención emocional que en muchas ocasiones es requerida. Se desarrollan lazos afectivos entre los profesores y estudiantes, ya que siempre consideran las opiniones de los estudiantes para la mayoría de las actividades y clases que se desarrollan.</p>
	Relación profesor-apoderado	<p>La relación se desarrolla de manera fluida, ya que los profesores atienden a los apoderados en relación a todas las dudas que se presenten. Los profesores intentan centrar su foco de atención en la familia, por lo que les interesa conocer la opinión de los apoderados para dar respuestas eficientes a las necesidades de sus alumnos. Sin embargo, los docentes reconocen que falta participación por parte de los apoderados en las diversas instancias existentes para generar diálogos y compartir opiniones.</p>
	Relación profesor-directivo	<p>Los profesores establecen una diferencia entre aquellos directivos del área pedagógica y aquellos encargados del área administrativa, asegurando que con aquellos directivos de carácter administrativos se generan las mayores diferencias, ya que privilegian las finanzas del establecimiento por sobre el área pedagógica.</p>



	<p>Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.</p>	<p>Expectativas profesor-estudiante</p>	<p>La mayoría de los docentes cree que sus alumnos pueden alcanzar estudios superiores, que tienen las herramientas necesarias para responder adecuadamente a las exigencias académicas. Con respecto a los alumnos pertenecientes al PIE, los profesores creen que pueden alcanzar grandes logros en el área social y académica. Este último siempre y cuando sea apoyado por el trabajo y expectativas del docente de aula.</p>
--	--	---	---

Tabla N°80: Síntesis resultados obtenidos a través de las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Group dirigidos a los Estudiantes

Actor	Objetivo Específico	Indicador	Síntesis de la Información
Estudiantes	<p>Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de</p>	<p>Relación estudiante-estudiante</p>	<p>En general los alumnos poseen buenas relaciones sociales con sus compañeros de escuela, comparten experiencias académicas y no académicas dentro y fuera del establecimiento, se sienten apoyados y comprendidos por sus pares. Sin embargo, la entrevistada señala que existen estudiantes que no tienen deseos de</p>

Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.		relacionarse socialmente con sus compañeros de aula ya que estos se burlan y realizan malos tratos con ellos y otros, perjudicando las relaciones personales de todo el curso.
	Relación estudiante-profesor	Se evidencia una relación formal y jerárquica entre los profesores y estudiantes. Estos últimos declaran que los temas más recurrentes tratados con los docentes son aquellos que tienen relación con lo académico y que muy pocas veces confían en ellos para contarles experiencias personales. Sin embargo sienten que pueden recurrir a ellos para consultar cualquier tipo de dudas académicas, por lo que se sienten escuchados y considerados.
	Relación estudiante-apoderado	Los alumnos muestran una relación afectiva y sentimental con sus apoderados, facilitando la comunicación entre ellos. Muestran gran deseo de satisfacer las expectativas académicas de sus apoderados ya que sienten el apoyo y la confianza de ellos constantemente.
	Relación estudiante-directivo	No existe una comunicación fluida entre los directivos y los estudiantes. Las veces que acuden a los directivos (inspectora general) es para solucionar algún problema de índole conductual que no logró

			ser resuelto en la sala de clases. Generalmente estas soluciones se basan en un llamado de atención, a través de una conversación “reto” con el alumno. De no ser de otra forma la relación con directivos sería nula.
	Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Expectativas estudiante-estudiante	Los estudiantes manifiestan confianza en sus capacidades cognitivas y sociales, se atribuyen los logros académicos obtenidos, muestran deseos de llegar a la enseñanza superior y ser un profesional en un futuro. Sin embargo reconocen tres barreras claves en la obtención de estos ideales: Problemas socioeconómicos, bajo rendimiento escolar y poca confianza de quienes los rodean (profesores y directivos). Poseen buenas relaciones con sus compañeros de Integración, les gusta compartir con ellos y sienten que juntos pueden aprender mutuamente.

Tabla N°81: Síntesis resultados obtenidos a través de las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Group dirigidos a los Apoderados

Actor	Objetivo Específico	Indicador	Síntesis de la Información
Apoderados	-Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración	Relación Apoderado-Apoderado	Poseen una relación cordial pero superficial con los otros apoderados de la escuela. No se generan lazos, debido a que no existen instancias formales donde puedan dialogar y organizarse como apoderados. Declaran que

Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.		en las reuniones de apoderados (único espacio formal donde se reúnen los apoderados) no dialogan temas relevantes para el desarrollo de sus pupilos, ya que el profesor es quien programa las actividades realizadas.
	Relación Apoderado-Profesor	Los apoderados reconocen poseer una relación de confianza, respeto y comunicación con los profesores jefes de sus pupilos, aun cuando el poco tiempo les impida participar activamente en las actividades académicas surgidas. El apoderado ve al docente como un colaborador que resuelve los conflictos académicos, conductuales y sociales de su estudiante.
	Relación Apoderado-Estudiante	Existe un diálogo continuo entre apoderado y estudiante con el fin de tratar temas relevantes y problemáticas surgidas en la escuela. Los apoderados muestran un gran compromiso con el aprendizaje de sus pupilos: asisten a las reuniones de apoderados y otras instancias informativas, refuerzan conductas positivas a través de un premio y castigan aquellas que consideran erradas.
	Relación Apoderado-Directivo	Gran parte de los apoderados mantienen una relación superficial con los directivos, no dialogan entre si, excepto para resolver un problema

			<p>de índole conductual-social que no fueron resueltos por el profesor de aula. Y otros tantos manifiestan desconocimiento total en la organización y resolución de conflictos que utiliza la nueva directiva.</p>
	<p>Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.</p>	<p>Expectativas Apoderado-Estudiante</p>	<p>Poseen altas expectativas en sus hijos, creen en sus capacidades cognitivas y habilidades sociales. Piensan que el nivel socioeconómico no representa ningún impedimento para alcanzar la enseñanza superior. Algunos apoderados consideran que el verdadero obstáculo para llegar a ser un profesional, son las “malas juntas”, que sus pupilos puedan tener en la época de escolar. Con respecto al PIE, todos los apoderados opinan que los alumnos con N.E.E benefician el desarrollo de habilidades y experiencias sociales de los alumnos sin N.E.E.</p>

#### **7.4. Análisis Comparativo: Interrelaciones Sociales y Expectativas académicas y sociales antes y después de la Implementación de las Fases de Sensibilización y Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje**

A continuación se presentan cuatro cuadros comparativos de los resultados obtenidos a través de las Encuestas, las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Groups. Estos cuadros entregan una síntesis que indica los resultados obtenidos tanto antes como después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje, por lo tanto, responde a cada uno de los objetivos específicos de investigación. Cada cuadro comprende los siguientes ítems:

- Una primera columna, donde se indica el actor sobre el cuál se realiza el análisis.
- La segunda columna indica el objetivo específico sobre el cual se centran los datos, que responden a las siguientes subpreguntas:
  - ¿Qué características presentan las interrelaciones sociales entre los diferentes actores del segundo ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una comunidad de aprendizaje?
  - ¿Cuáles son las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores del segundo ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje?
- La tercera columna especifica el indicador al que se refiere el análisis realizado, tanto a nivel de interrelaciones como de expectativas.
- La cuarta columna contiene una síntesis de la información recogida a través de todos los instrumentos a los niveles considerados en las columnas anteriores antes de la Implementación de la Fase de

Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.

- Una quinta columna contiene una síntesis de la información recogida a través de todos los instrumentos a los niveles considerados en las columnas anteriores después de la Implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.

¿Qué características presentan las interrelaciones sociales entre los diferentes actores del segundo ciclo de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una comunidad de aprendizaje?

Tabla N°82: Cuadro comparativo de resultados obtenidos antes y después de la implementación de una Comunidad de Aprendizaje en los Directivos

Actor	Objetivo Específico	Indicador	Antes de la Implementación de la Comunidad de Aprendizaje	Después de la implementación de la Comunidad de Aprendizaje
<b>Directivos</b>	Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Relación Directivo-directivo	Dialogan frecuentemente temas académicos, sin embargo, las decisiones no son tomadas en conjunto (sólo se hace en ocasiones excepcionales). Los temas de índole personal no se tratan dentro del establecimiento. Existen buenas relaciones entre los directivos, son fluidas y directas, y éstas se enfocan exclusivamente en el área pedagógica y académica.	Las relaciones corresponden a un orden pedagógico y académico, y temas que correspondan a una índole personal, pueden ser tocados siempre y cuando existan instancias para hacerlo. Se busca tomar decisiones en conjunto en relación a los estudiantes, tanto de orden pedagógico, conductual y social. Las principales dificultades se generan entre los directivos encargados de la administración y aquellos relacionados al área pedagógica, debido a sus diferentes opiniones.
		Relación Directivo-profesor	Los directivos tratan temas académicos con los profesores constantemente, y en pocas ocasiones se establecen conversaciones que no correspondan al área pedagógica. La mayor parte de los directivos reconocen no tomar decisiones en conjunto con los profesores.	Existen buenas relaciones entre directivos y profesores, ya que éstos suelen tomar decisiones en conjunto. Consideran que se encuentran dispuestos a escuchar las opiniones y sugerencias de los profesores. Aquellos profesores que son más antiguos en la escuela dificultan las relaciones con los directivos, ya que intentan imponer sus perspectivas al resto de los docentes e incluso a los directivos.
		Relación Directivo-estudiante	Las relaciones no son fluidas, ya que aseguran que sólo se acercan a los estudiantes para tratar problemáticas académicas y	Las relaciones no son cercanas ni fluidas, ya que se limitan a tratar temáticas académicas y conductuales. Declaran que



			<p>conductuales. Manifiestan que no se preocupan de escuchar la opinión de los alumnos al momento de tomar decisiones importantes con respecto al establecimiento y la comunidad educativa.</p>	<p>la falta de cercanía a los estudiantes se debe a la asimetría existente entre ambos actores, además del rol que cumplen los directivos al interior del establecimiento, que les obliga a dar sanciones frente a ciertos comportamientos, generando desagrado a los estudiantes.</p>
		<p>Relación Directivo-apoderado</p>	<p>La mayoría de los directivos asegura considerar las opiniones de los apoderados al momento de tomar decisiones tanto académicas, conductuales y sociales.</p>	<p>Las relaciones resultan lejanas ya que se limitan a tratar temáticas puntuales, que generalmente corresponden a problemáticas académicas, conductuales y sociales. Si no existen problemáticas con los estudiantes, no se generan intercambios con los apoderados. Cabe desatacar que éste tipo de intercambios es sumamente lejano, ya que corresponde al último eslabón dentro del conducto regular a seguir para este tipo de conflictos. Otra instancia de comunicación con los apoderados se produce durante las reuniones, sin embargo estas instancias se limitan a la entrega de información generalizada.</p>

	<p>Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.</p>	<p>Expectativas Directivo-estudiante</p>	<p>Los directivos señalan tener bajas expectativas con respecto a las posibilidades de que los estudiantes continúen con algún tipo de educación superior, y consideran que en cierta parte, el contexto socioeconómico en el cual los alumnos se encuentran insertos afecta sus expectativas y posibilidades futuras. La mayoría de los directivos creen que los estudiantes poseen ciertas habilidades para el manejo de la información y las tecnologías, al nivel comunicacional, sin embargo, estas podrían ser mayores. Con respecto al P.I.E. la totalidad de los directivos asegura haber evidenciado avances en los alumnos con N.E.E. sin embargo, creen que los beneficios que la comunidad educativa, específicamente el resto de los estudiantes del establecimiento, reciben con la presencia de los alumnos integrados son casi nulas.</p>	<p>Una parte de los directivos piensan que los estudiantes cuentan con todas las herramientas necesarias para alcanzar cualquier meta que se propusiere, sin importar el contexto en el cuál se encuentran insertos. Creen que los logros que alcanzan los estudiantes tienen directa relación con las expectativas que los profesores poseen acerca de ellos. Otra parte de ellos posee ciertas dudas con respecto a si los estudiantes lograrán alcanzar algún grado de educación superior, ya que creen que el sector en el cuál se encuentran, en ocasiones, pudiera ser un impedimento para estas meta futuras.</p> <p>La mayor parte de los directivos cree que el mayor logro de los estudiantes pertenecientes al P.I.E. en la escuela es relacionado a la socialización, por sobre los aprendizajes académicos. Los directivos aseguran que los mayores beneficios que se obtienen con los alumnos integrados responden a los valores y el respeto por la diversidad que se genera, además de los beneficios monetarios.</p>
--	--	--	---	---

Tabla N°83: Cuadro comparativo de resultados obtenidos antes y después de la implementación de una Comunidad de Aprendizaje en los Profesores

Actor	Objetivo Específico	Indicador	Antes de la Implementación de la Comunidad de Aprendizaje	Después de la implementación de la Comunidad de Aprendizaje
<b>Profesores</b>	-Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Profesor-profesor	La mayor parte de los docentes del establecimiento asegura tratar temáticas no académicas al interior del establecimiento, cuando existen los espacios y tiempos requeridos para ello. También la mayoría de ellos reconocen tratar temas académicos fuera del establecimiento. Cabe destacar que la mayoría de los temas tratados entre docentes, ya se dentro o fuera de la escuela, corresponden a problemáticas pedagógicas.	Los profesores afirman la existencia de dos grupos de docentes en el establecimiento, aquellos de la antigua planta docente, y aquellos contratados recientemente. Se generan diferencias entre ellos debido a sus opiniones. Las relaciones que se establecen entre ambos corresponden exclusivamente al área académica, y debido a las problemáticas existentes a la hora de tomar acuerdos, las decisiones se toman por medio de votaciones. En ocasiones se establecen conversaciones que van más allá de las relaciones profesionales, sin embargo son excepciones que no responden a la generalidad.
		Profesor-directivo	La relación que se evidencia entre profesores y directivos es solamente laboral, ya que no existen mayores complicaciones para abordar problemáticas que tenga relación con los estudiantes, ya sea a nivel académico, conductual o social. Reconocen que no tratan temáticas que no sean académicas con los directivos, ya que nunca se han generado las oportunidades para hacerlo.	Los docentes establecen diferencias entre aquellos directivos encargados del área administrativa y aquellos relacionados al área pedagógica. Aseguran que no existen mayores dificultades o diferencias con aquellos relacionados al área pedagógica, y que a pesar de que no existen relaciones profundas que vayan más allá de lo profesional, se generan diálogos fluidos que permiten brindar soluciones eficientes a las problemáticas de los estudiantes. Por otro

			lado, con aquellos directivos del área administrativa, se generan diferencias que en ocasiones impiden tomar decisiones conjuntas.
	Profesor-estudiante	Se evidencia una relación relativamente fluida entre profesores y sus estudiantes, debido al grado de participación que poseen junto a estos. La mayoría de los docentes asegura organizar y participar regularmente en actividades extraescolares junto a sus estudiantes. Además, la mayoría de ellos reconoce importante considerar las opiniones de sus estudiantes al momento de tomar decisiones relevantes y la realización de las clases.	Los docentes aseguran que existen relaciones fluidas entre ellos y sus estudiantes. Los profesores escuchan a sus alumnos y consideran sus opiniones a la hora de tomar decisiones que respectan a cualquier actividad académica. Es importante destacar que se establecen lazos afectivos entre los profesores y sus alumnos, y estos aseguran que estos lazos son importantes para el desempeño de los estudiantes.
	Relación Profesor-apoderado	Todos los docentes aseguran considerar la opinión de los apoderados al momento de tomar decisiones relevantes con respecto al aprendizaje y desarrollo de sus alumnos. La menor parte de ellos reconoce citar apoderados en forma extraordinaria para tocar temas puntuales acerca de los estudiantes.	Existen relaciones fluidas entre los profesores y los apoderados. Los docentes aseguran que escuchan y se preocupan por las problemáticas que les plantean los apoderados, ya que comprenden que el trabajo que realizan debe ir acompañado del apoyo constante de la familia. También consideran la opinión de ellos al momento de tomar decisiones en el aula. Sin embargo, reconocen la falta de motivación de la familia para participar en las actividades escolares en las que es requerido.

	<p>-Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.</p>	<p>Expectativas Profesor-estudiante</p>	<p>Existen bajas expectativas por parte de los profesores hacia sus estudiantes, especialmente en el logro de algún grado de educación superior, ya que la mitad de ellos considera que esto sería medianamente posible, mientras que la otra mitad piensa que esto “nunca” sería posible. Una parte importante de los profesores considera que el contexto socioeconómico en el cuál se encuentran insertos los estudiantes influye significativamente en sus posibilidades futuras. Con respecto al P.I.E. la mayoría de los profesores asegura que la presencia de los alumnos integrados, con N.E.E. en el establecimiento representa un beneficio tanto para ellos mismos como para aquellos estudiantes que no poseen N.E.E.</p>	<p>Los profesores creen que sus estudiantes pueden alcanzar estudios superiores, ya que cuentan con las herramientas necesarias para responder a las exigencias académicas. Ellos confían en sus estudiantes, especialmente con respecto a la educación que se le ha brindado, los valores y las habilidades sociales que poseen. No creen que el contexto socioeconómico sea un impedimento para que los alumnos consigan sus metas a futuro, siempre y cuando posean el apoyo que es requerido. También creen, acerca de los estudiantes pertenecientes al P.I.E., que pueden alcanzar mayores logros tanto en el área académica como social, lo que va directamente relacionado a las expectativas que los docentes poseen con respecto a estos alumnos y el trabajo que se realice con ellos.</p>
--	---	---	--	---

Tabla N°84: Cuadro comparativo de resultados obtenidos antes y después de la implementación de una Comunidad de Aprendizaje en los Estudiantes

Actor	Objetivo Específico	Indicador	Antes de la Implementación de la Comunidad de Aprendizaje	Después de la implementación de la Comunidad de Aprendizaje
<b>Estudiantes</b>	-Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Relación Estudiante-estudiante	La mayor parte de los estudiantes de la escuela siente que no posee buenas relaciones con sus compañeros, lo que se evidencia en la falta de unión entre los alumnos de un mismo curso, sin embargo son empáticos los unos con los otros cuando existen situaciones problemáticas y es necesario ayudarse mutuamente, es decir, poseen sentido de solidaridad entre sí. Las conversaciones que se generan entre ellos, en la mayoría de las oportunidades no corresponden a temáticas de las clases. También se destaca el hecho de que la mayor parte de los estudiantes comparte en forma regular con compañeros de otros cursos.	En general, poseen buenas relaciones sociales con sus compañeros, ya que comparten experiencias académicas y no académicas tanto dentro como fuera del establecimiento. Sienten que son apoyados y comprendidos por su grupo de pares. Un grupo minoritario indica que no desea relacionarse con sus compañeros, ya que esto no les parece relevante, debido a que existen compañeros que se burlan de los demás, sin embargo no corresponde a la generalidad.
		Relación Estudiante-directivo	Las relaciones que se generan entre directivos y estudiantes no son fluidas ni constantes. La mayor parte de los estudiantes manifiesta no conocer a la directora del establecimiento, y recurrir en algunas oportunidades a pedir ayuda a ellos cuando se presenta algún problema que no puede ser solucionado por los profesores.	No existe una relación fluida entre los estudiantes y los directivos. Los alumnos consideran distantes a los directivos, ya que las únicas instancias en que se relacionan son en aquellas donde se generan conflictos conductuales o académicos que no pueden ser resueltos en la sala de clases, por lo que la visión que poseen acerca de los directivos es la de un agente castigador, encargado de generar sanciones, lo que dificulta la

			espontaneidad y fluidez en las interacciones.
	Relación Estudiante-profesor	Los estudiantes declaran que los profesores siempre están dispuestos a atender sus dudas con respecto al área académica, además, siempre los motivan a estudiar y superarse. Los estudiantes creen que sus profesores están dispuestos a escuchar su opinión y que son considerados.	Los estudiantes consideran que las relaciones generadas son formales y jerárquicas, es decir, se relacionan con ellos para tratar temas académicos. Les cuesta acercarse a los profesores para tratar temas personales. Sin embargo, consideran que pueden acercarse a sus profesores para realizar consultas y plantear sus dudas, consideran que sus opiniones son escuchadas y valoradas, lo que les hace sentirse participes al grupo.
	Relación Estudiante-apoderado	En general, se establece una buena comunicación entre los estudiantes y apoderados. Los estudiantes creen que los apoderados siempre están al tanto de la situación académica de ellos, asisten con regularidad a las reuniones de apoderados, se interesan en las actividades que realizan, preguntándoles a diarios como les fue en la escuela. También manifestaron que sus apoderados regularmente los felicitaban por sus logros obtenidos y reconocen que la familia	Existe una relación abierta con los apoderados, ya que los alumnos sienten que existe afecto y confianza en sus interacciones. Los estudiantes sienten deseos de cumplir con las expectativas de sus padres, debido al apoyo que sienten por parte de éstos, quienes se preocupan constantemente de sus necesidades, de sus logros y problemas. Ellos sienten que sus padres y apoderados les manifiestan confianza.

			se preocupa por su futuro.	
	-Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Expectativas Estudiante-estudiante	Existen altas expectativas en los estudiantes con respecto a llegar a ser profesionales en un futuro, ya que la gran mayoría confía en sí mismo y su capacidad para superar las dificultades o adversidades, ya que sienten que están capacitados para resolver cualquier problemática que se les presente. La mayor parte de los estudiantes consideran que pueden relacionarse con cualquier persona de forma adecuada, es decir, siendo corteses y utilizando un lenguaje acorde a la situación. Los estudiantes manifiestan que les agrada relacionarse con los compañeros pertenecientes al P.I.E.	Los estudiantes manifiestan confianza en ellos mismos y en sus capacidades, tanto a nivel académico como social. Se atribuyen los logros académicos alcanzados. Debido a que confían en sí mismos creen que poseen altas posibilidades de ser profesionales y acceder a una educación superior, a pesar que para lograr este objetivo distinguen tres obstáculos clave: problemas económicos, el rendimiento escolar y las bajas expectativas de quienes les rodean (profesores y directivos). Las relaciones con aquellos estudiantes con N.E.E. son abiertas y enriquecedoras, ya que pueden aprender mutuamente junto a sus compañeros con “capacidades diferentes” tal como ellos manifestaron.



Tabla N°85: Cuadro comparativo de resultados obtenidos antes y después de la implementación de una Comunidad de Aprendizaje en los Apoderados

Actor	Objetivo Específico	Indicador	Antes de la Implementación de la Comunidad de Aprendizaje	Después de la implementación de la Comunidad de Aprendizaje
<b>Apoderados</b>	-Caracterizar las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje.	Relación Apoderado-apoderado	La mayor parte los apoderados reconoce no tener buenas relaciones con los otros padres y apoderados. Menos de la mitad de los apoderados asegura realizar algún tipo de actividad extraescolar junto a los otros padres. Consideran que existen bastantes dificultades para llegar a consenso al tratar las problemáticas de los estudiantes. Aseguran que existen diferencias importantes con respecto a las metas que poseen acerca de sus hijos.	Existe una relación cordial, pero superficial. Logran tomar acuerdos con respecto a las temáticas escolares, sin embargo no existen ni se establecen instancias que fomenten el diálogo entre apoderados. Manifiestan que las reuniones de apoderados son las únicas instancias en que pueden relacionarse, pero que estas se ven limitadas debido a la programación de las reuniones, las que son desarrolladas por el profesor, por lo tanto, generalmente no se tratan temáticas que ellos consideren relevantes para el desarrollo de sus hijos.
		Relación Apoderado-directivo	Sienten que no existen relaciones con los directivos. La mayor parte de los apoderados reconoce nunca haber conocido ni conversado con la directora de la escuela. Además piensan que la dirección del establecimiento (lo que incluye a todos los directivos) no poseen disponibilidad para atenderles y tratar problemáticas relacionadas a los estudiantes.	Los apoderados manifiestan que la relación que se genera con los directivos es bastante lejana, ya que las interacciones que se producen son de carácter extraordinario, exclusivamente para resolver problemas académicos y conductuales, también para entregar sanciones. Los apoderados reconocen un desconocimiento generalizado con respecto a la planta directiva y la forma en que ésta se organiza y resuelven los problemas.

		<p>Relación Apoderado-profesor</p>	<p>Manifiestan que en general, existen buenas relaciones con los profesores. Sienten la preocupación de los profesores por sus pupilos, lo que les da seguridad con respecto al cuidado y formación de sus hijos. Los profesores frecuentemente tienen la disponibilidad de atenderles para tratar las problemáticas de sus pupilos.</p>	<p>Reconocen que existe una relación de confianza, respeto y comunicación con los profesores jefes. El apoderado ve al profesor como un colaborador fundamental en la formación de sus hijos, ya que ayudan a resolver los conflictos académicos, conductuales y sociales. Los apoderados reconocen que poseen poco tiempo para participar en las actividades escolares.</p>
		<p>Relación Apoderado-estudiante</p>	<p>La mayoría de los apoderados poseen buenas relaciones con los estudiantes. Se preocupan de los resultados académicos de sus hijos y se informan de los materiales que requieren, los trabajos pendientes y todo aquello que acontece durante la jornada escolar.</p>	<p>Existe un diálogo continuo, donde resuelven problemas académicos y personales. Los apoderados manifiestan un alto grado de compromiso con sus hijos, en relación a todas las áreas de su desarrollo. Intentan asistir a todas las reuniones de apoderados y otras instancias informativas, para atender mejor a las necesidades de sus pupilos. También se preocupan de mostrarles su preocupación, preguntándoles por sus problemas, acerca de las notas en la escuela, etc.</p>

	<p>-Describir las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje.</p>	<p>Expectativas Apoderado-estudiante</p>	<p>La mayor parte de los apoderados posee altas expectativas con respecto a sus pupilos. Creen que sus hijos lograrán ser profesionales en el futuro y que el contexto socioeconómico en el cuál se encuentran insertos, por lo general, no representa un impedimento para el logro de metas futuras. La mayor parte de los apoderados piensan que sus hijos se relacionan adecuadamente con el resto de las personas, logrando adecuar su lenguaje, expresiones y conversaciones al contexto correspondiente. Los apoderados, en su mayoría, sienten que los estudiantes se ven beneficiados con la presencia de alumnos con N.E.E. al interior del establecimiento.</p>	<p>Los apoderados poseen altas expectativas de sus hijos. Confían en sus capacidades y creen que en un futuro lograrán cumplir con todas sus metas. Debido a sus altas expectativas consideran que el nivel socioeconómico no debiera representar ningún impedimento para que sus hijos alcancen algún nivel de educación superior. El mayor obstáculo que visualizan para que sus hijos continúen su educación son las malas amistades y compañías que puedan tener, ya que ellos mismos por si solos poseen habilidades sociales para relacionarse con todas las personas en forma adecuada. Con respecto a la presencia de los alumnos con N.E.E. creen que todos los estudiantes se ven beneficiados, ya que se genera mayor tolerancia hacia la diversidad y generación de valores.</p>
--	---	--	---	--

## **7.5. Síntesis del análisis de los instrumentos aplicados**

Según la comparación de los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados tanto antes como después de la Implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje en la Escuela María Medianera, podemos observar que se produjeron cambios en las interrelaciones de los diferentes actores de la comunidad educativa después de la implementación a nivel de:

- Estudiante-estudiante

También se observa una mejora en las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la comunidad educativa, especialmente a nivel de:

- Profesores
- Directivos

Estos datos se analizan en forma más detallada en el siguiente capítulo, dedicado a las Conclusiones.

## Capítulo VIII

# **CONCLUSIONES**

## 8. Conclusiones Finales

A modo general, la realización de este estudio permitió investigar analíticamente los efectos que la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión tiene en la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, específicamente en relación a las interrelaciones sociales producidas entre los diferentes actores de la comunidad educativa y las expectativas académicas y sociales que éstos mismos poseen acerca de los estudiantes del establecimiento. Para ello fue necesario establecer las diferencias existentes entre ambos parámetros de análisis antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje en éste establecimiento educacional.

Los instrumentos aplicados en la investigación permitieron recabar información relevante para responder a los objetivos planteados a comienzos del estudio. Tanto las Encuestas, las Entrevistas Semiestructuradas y los Focus Group, respondieron a las preguntas subsidiarias y a la pregunta guía, en los dos momentos clave del estudio, que fueron antes y después de la implementación. En el caso del primer instrumento aplicado, que corresponde a las Encuestas, responde a la pregunta **¿Qué características presentan las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje?** sólo en la primera parte, ya que las Encuestas analizaron las interrelaciones sociales únicamente antes de la Implementación. Los resultados obtenidos indican que a nivel general, no se establecen relaciones fluidas entre los diferentes actores de la comunidad educativa, puesto que éstas se generan dentro de los límites estrictamente necesarios para el funcionamiento de la escuela. Las relaciones que se establecen en mayor confianza son aquellas de parte del alumno al profesor, y del alumno hacia sus apoderados, los estudiantes manifestaron sentirse escuchados y respetados por ambos actores, en los ámbitos académicos, afectivos y sociales. Dicho nivel de relación permite que los estudiantes se involucren

emocionalmente con los apoderados y profesores, a pesar de representar estas relaciones asimétricas y verticales. Las relaciones que se identificaron como las más dificultosas, fueron aquellas de carácter horizontal, es decir: estudiante-estudiante, apoderado-apoderado, directivo-directivo y docente-docente, debido a que, por lo general, este nivel de relaciones genera constantes diferencias de opiniones con respecto a diferentes aspectos.

A nivel de las relaciones que se generan a partir de los directivos, se destaca que junto a otros directivos y con los profesores, las temáticas que se tratan son netamente de carácter laboral y académico. En pocas ocasiones se toman decisiones en conjunto, ya que poseen opiniones bastante diferentes frente a ciertas problemáticas. Los directivos aseguran que con respecto a los estudiantes y los apoderados, poseen disposición para escucharles, considerar sus opiniones y hacerles partícipes en la institución. Se observa que las principales dificultades se centran en la división generada entre el equipo de trabajo existente, que en muchas ocasiones no logra propiciar diálogos de calidad, lo que puede afectar considerablemente las metas en común como establecimiento. Según los principios básicos que centran las Comunidades de Aprendizaje, las orientaciones pedagógicas indican que el principio de participación resulta ser un elemento clave al momento de generar aprendizajes de calidad y romper las barreras de la exclusión (Elboj C. *et. al.* 2002).

Con respecto a las relaciones de los Profesores con el resto de la comunidad educativa, es importante destacar que se generan importantes divisiones entre este estamento en particular, específicamente entre los profesores antiguos y los nuevos, lo que ocasiona dificultades a la hora de tomar decisiones, lo que ocurre también a nivel de profesores y directivos. Por el contrario, las relaciones que se generan desde los profesores hacia los apoderados y los estudiantes demuestran compromiso y dedicación, que se manifiesta en la fluidez generada en el diálogo, que abre espacios de confianza para plantear dudas, exponer opiniones y establecer metas.

Los Estudiantes manifiestan que las relaciones que se generan entre ellos mismos no son del todo fluidas, debido a la falta unión y compromiso en muchos aspectos de las relaciones diarias. Sin embargo un punto favorable,

es la solidaridad que se genera cuando existen problemáticas. También manifiestan que existen lazos de confianza entre ellos y los profesores y apoderados. Sienten que ambos se comprometen con sus necesidades, instándolos y motivándolos a cumplir sus metas y plantearse objetivos. Muy por el contrario, sienten a los directivos como un agente lejano y castigador, que se encuentra presente única y exclusivamente para proponer sanciones como estrategia para la resolución de conflictos.

Con respecto a los apoderados, es importante destacar que entre ellos mismos se generan relaciones fluidas, aunque existen pocas instancias de diálogo, así que las oportunidades que poseen para relacionarse se aprovechan tratando las problemáticas más importantes que existen con sus pupilos, y para ello existen dificultades, puesto que comparten metas diferentes, por lo tanto, lograr el consenso se vuelve difícil. Manifiestan que existen relaciones abiertas y de confianza tanto con los profesores como con los estudiantes. Se disponen a escuchar mutuamente y resolver problemas en conjunto. Muy por el contrario, sienten que las relaciones con los directivos son sumamente lejanas, e incluso reconocen que muchos de ellos ni siquiera conocen a la directora del establecimiento.

La encuesta, como instrumento aplicado antes de la implementación de las primeras fases de la Comunidad de Aprendizaje, también dieron cuenta de la segunda pregunta generada en el estudio, que es: **¿Cuáles son las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje?** En esta área se visualiza que en general, las expectativas hacia los estudiantes se encuentran sumamente divididas, debido a que aquellas más altas solo se evidencian de parte de ellos mismos y de sus familias, mientras que los directivos y los profesores no manifiestan altas expectativas hacia el futuro de sus alumnos, a pesar de la importancia que estas tienen en el éxito académico. *“Apostar por las capacidades que todos y todas poseemos es esencial para el éxito académico(...) Por ello, el estímulo es resaltar el éxito, fomentar la autoestima, el control personal del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la cooperación. (Elboj C. et. al. 2002, p.78).*



Los directivos poseen bajas expectativas con respecto a los estudiantes, por lo que manifiestan que difícilmente podrán alcanzar un nivel de educación superior, al creer, en cierta forma, que el contexto socioeconómico en que los alumnos se encuentran insertos puede afectar sus experiencias futuras. También opinan que aquellos estudiantes pertenecientes al P.I.E. no lograrán mayores éxitos académicos dentro del establecimiento, sino que los mayores logros se relacionarán exclusivamente a las relaciones sociales que puedan desarrollarse, y dentro de ésta misma línea consideran que los beneficios que trae a la comunidad la incorporación de los alumnos con N.E.E. se centra principalmente en los aportes monetarios que se producen.

Las expectativas de los profesores hacia sus estudiantes también son bajas, debido a que sienten que es medianamente posible que los alumnos logren realizar estudios superiores. Piensan que el contexto en el que se desenvuelven influye considerablemente en las expectativas futuras. Creen también que los estudiantes del P.I.E. representan un beneficio para todos los alumnos del establecimiento, puesto que permiten crear un mayor grado de conciencia con respecto a la diversidad que se evidencia en la sociedad.

Los estudiantes, por el contrario a los directivos y profesores, poseen altas expectativas con respecto a su futuro. Confían en sus capacidades para superar dificultades o adversidades, debido a que no consideran que el nivel socioeconómico sea un factor influyente en el cumplimiento de metas personales, académicas y la posibilidad de ser profesional. Consideran que sus compañeros pertenecientes al P.I.E. significan un beneficio para ellos, además de que creen que pueden alcanzar logros significativos dentro de la escuela.

Al igual que los alumnos, los apoderados poseen altas expectativas hacia sus pupilos. Consideran que poseen capacidades suficientes para llegar a ser profesionales y alcanzar algún grado de educación superior, sin importar el contexto en el que se encuentran insertos, puesto que manifiestan también que poseen habilidades sociales suficientes para desenvolverse adecuadamente con el medio, en cualquier situación.

Una vez recogidas las impresiones iniciales con respecto a las interrelaciones sociales y las expectativas de la comunidad educativa, se inicia la etapa de implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje en el establecimiento. Allí se crearon instancias de diálogo y participación que invitaron a los diversos actores de la escuela a reflexionar con respecto a la importancia de la comunicación y colaboración dentro de cualquier organización, para que se generen mayores posibilidades de propiciar aprendizajes de calidad, tanto para los estudiantes como para el resto de la comunidad. Estas actividades permitieron conocer en profundidad la realidad vivida al interior del establecimiento, además de identificar las principales debilidades y fortalezas del centro.

En la Tercera etapa de la investigación, se aplican los instrumentos de Entrevistas Semiestructuradas y Focus Group, los que responden a las preguntas subsidiarias en el nivel que corresponde al “después” de la implementación de las etapas iniciales de la Comunidad de Aprendizaje. Con respecto a la primera pregunta subsidiaria: **¿Qué características presentan las interrelaciones sociales entre los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera antes y después de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje?** los resultados obtenidos demuestran que las relaciones generadas entre los actores de la comunidad educativa se establecen de manera medianamente fluida, además de dar cuenta de los motivos del porque se dificultan estas relaciones, ya que los instrumentos de recogida de información que se utilizaron permiten ahondar más efectivamente en esta área.

Los directivos del establecimiento indican que las relaciones que se generan con el resto de los actores de la comunidad son relativamente buenas. Logran relacionarse con respecto al área laboral y académica, a pesar de las diferentes opiniones que poseen. Los temas personales se tocan exclusivamente cuando existen los tiempos y situaciones para hacerlo. Con los mismos directivos y con los profesores se intenta trabajar en conjunto, a pesar de las dificultades, sin embargo, donde se evidencian las mayores problemáticas de interrelación, es con los estudiantes y apoderados, ya que los tiempos y las labores que los directivos realizan

dificultan las instancias de diálogo. Ellos reconocen que tanto para los apoderados como para los estudiantes, son vistos como agentes sancionadores, que se encuentran presentes únicamente para resolver las problemáticas más serias.

Las interrelaciones sociales de los profesores, también se caracterizan por ser de carácter laboral y académico, y en ésta índole se producen de manera relativamente fluida. Los profesores se esfuerzan por llegar a consenso, tanto para tomar decisiones como para resolver conflictos que tengan relación a los estudiantes. Aquellas relaciones más abiertas se generan con los apoderados y los estudiantes, ya que los profesores escuchan y consideran las opiniones de ellos para tomar decisiones relativas a las actividades desarrolladas en el aula. De éste modo, logran generar lazos afectivos, y aseguran que éstos son importantes para el desarrollo de los estudiantes.

Los estudiantes aseguran poseer buenas relaciones entre ellos, tanto dentro como fuera del establecimiento, y son capaces de compartir experiencias académicas y no académicas, a pesar de algunas excepciones que generan conflictos. Es importante destacar que los estudiantes se sienten apoyados y comprendidos entre ellos, en una relación de respeto mutuo. Con respecto a los directivos no existe una relación, fluida, puesto que les consideran lejanos, al no existir instancias de diálogo con estos. Las únicas instancias de interrelación que se generaban, son para establecer castigos y sanciones. Muy por el contrario, los estudiantes manifiestan tener relaciones abiertas y fluidas con los apoderados, al sentirse respetados, valorados y protegidos por estos. Con los profesores también existen relaciones fluidas, sin embargo éstas se enfocan más significativamente al área pedagógica y no personal, por lo que no sienten temor de realizar preguntas académicas a sus profesores, sin embargo aún no sienten la confianza suficiente para referirse a temas personales.

Los apoderados aseguran tener relaciones cordiales con los otros padres y apoderados, aunque éstas son superficiales y se limitan a aquello que se relaciona estrictamente con sus hijos. No existen instancias en las que ellos puedan relacionarse aparte de las reuniones de apoderados. Con respecto a los directivos, aseguran que es sumamente lejana. El rol de estos

es exclusivo para la resolución de problemas, incluso un gran número de apoderados asegura no conocer a la directora del establecimiento. Las relaciones generadas con los profesores son de respeto, comunicación y confianza. Son capaces de resolver conjuntamente las problemáticas relacionadas a los estudiantes. Con los estudiantes las relaciones que se producen son de calidad, al estar sumamente comprometidos con el desarrollo de sus hijos, por lo que constantemente están preocupados de aquellos temas que les interesan y lo demuestran.

Los instrumentos aplicados en la Tercera Etapa de la investigación, también responden a la segunda pregunta subsidiaria, que es: **¿Cuáles son las expectativas académicas y sociales de los diferentes actores de la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera hacia los estudiantes antes y después de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje?** al nivel que se refiere a “después” de la implementación de las primeras fases de una Comunidad de Aprendizaje. Con respecto a esta información, a nivel general, es posible indicar que la mayor parte de la comunidad educativa posee altas expectativas en relación al futuro de los estudiantes, por consiguiente consideran que es muy probable que puedan continuar sus estudios superiores y llegar a ser profesionales, debido a que poseen una serie de herramientas que les benefician en relación a éste propósito.

Los directivos aseguran que los estudiantes poseen todas las herramientas necesarias para alcanzar sus metas, y piensan que los logros que estos alumnos alcancen tienen directa relación con las expectativas que los profesores tengan acerca de ellos. Sin embargo, se muestran preocupados frente al contexto sociocultural en el cual se desenvuelven, ya que creen que en ocasiones este factor pudiera influir en las metas futuras que estos tengan. Con respecto a los alumnos del P.I.E. creen que los mayores beneficios, además de los monetarios, son las relaciones sociales que se generan, donde se desarrolla un ambiente de mayor respeto y solidaridad hacia la diversidad.

Las expectativas de los profesores también son relativamente altas. Creen que cuentan con las herramientas necesarias para responder a las

exigencias académicas que implican los estudios superiores. Ellos confían en sus estudiantes, especialmente en la educación que la escuela les ha entregado, además de las habilidades sociales que han desarrollado. Con respecto a los alumnos con N.E.E., los profesores creen que pueden desarrollar altos logros tanto en el área académica como en la social, sin embargo, esto se encuentra íntimamente ligado a las expectativas que los docentes posean con ellos, además del trabajo que realicen.

Los estudiantes también poseen expectativas altas con respecto a sí mismos. Se sienten capaces de continuar estudios superiores y llegar a ser profesionales, porque dicen contar con las herramientas necesarias para hacerlo, tanto académicas como sociales. Ellos señalan que algunos de los obstáculos que podrían impedir el cumplimiento de sus metas son: los problemas económicos, el rendimiento escolar y las bajas expectativas que los profesores y directivos poseen. Aseguran también que existen altos beneficios de la participación de los estudiantes del P.I.E. puesto que sienten que pueden aprender mutuamente junto a sus compañeros con “capacidades diferentes” tal como ellos lo manifestaron.

Los apoderados confían plenamente en sus hijos, por lo que creen que serán capaces de cumplir con todas sus metas. Consideran que el nivel socioeconómico no es un impedimento para que los estudiantes lleguen a ser profesionales. Sienten que existen muchos medios para poder costear los estudios superiores. Con respecto a los alumnos con N.E.E. consideran que los beneficios que se producen por su permanencia en el establecimiento son múltiples, debido a que permiten sensibilizar a la población con respecto a los valores y el respeto a la diversidad.

Luego de analizar los datos obtenidos **antes y después** de la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje en la Escuela Regular Básica con Proyecto e Integración Escolar María Medianera, se destaca el hecho de que existieron ciertas **interrelaciones sociales** que se vieron modificadas luego de implementación, la más significativa fue la relación estudiante-estudiante. En la primera etapa los alumnos dieron cuenta de que sus interacciones eran más bien lejanas, y se evidenciaba cierta falta de compromiso entre

compañeros. Sin embargo, en los datos obtenidos luego de la implementación, se evidencia que existen relaciones fluidas entre los estudiantes, debido a que se manifestaba un mayor grado de apoyo y comprensión mutua. Esto se atribuye, a que las interrelaciones generadas entre los estudiantes a través de las actividades y las reflexiones realizadas con respecto a las relaciones sociales, permitieron que los grupos de estudiantes establecieran, aunque fuera en un mínimo grado, una mayor cohesión y acercamiento.

También es posible distinguir con claridad, al observar las **expectativas académicas y sociales** de la comunidad educativa hacia los estudiantes **antes y después** de la Implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una Comunidad de Aprendizaje en la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, que se incrementaron por parte de todos los actores del establecimiento, al manifestar, todos los actores durante la Tercera Etapa de la investigación, que consideran altamente probable que los estudiantes logren acceder a estudios superiores y ser profesionales, al contar con las herramientas necesarias para hacerlo, y que el sector en el cuál estos se encuentran insertos no resulta completamente relevante al momento de considerar el cumplimiento de las metas a futuro. Este hecho resulta un beneficio invaluable para el desarrollo de los estudiantes, ya que ellos mismos plantearon que una de las limitantes que influían en su desempeño tanto actual como en sus posibilidades futuras, eran las bajas expectativas que percibían por parte de los profesores y directivos hacia ellos. En una oportunidad, incluso, un docente mencionó el hecho de que en ocasiones los estudiantes podían sentirse menoscabados por parte de los docentes y directivos.

Elboj, C. (p.78, 2004) señala que:

Quién está convencido de caerse ya no sube a la bicicleta. Si insistimos en los peligros y las dificultades estos parecen aún mayores de lo que realmente son. Por ello mismo partimos del hecho de que los objetivos y los medios en educación no deben ser nunca de mínimo sino de máximos”.

Como reflexión final de la investigación, se destaca el hecho de que se comprueba el supuesto establecido con anterioridad, que declaraba lo siguiente: **“Se cree que la implementación de las Fases de Sensibilización y Toma de Decisión de una Comunidad de Aprendizaje en la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera lograría elevar los niveles de interrelación social y expectativas académicas y sociales en los diferentes actores de la comunidad educativa hacia los estudiantes.”** Es decir, la implementación de las primeras etapas de una Comunidad de Aprendizaje al interior del establecimiento educacional María Medianera logró mejorar las **interrelaciones sociales** a nivel de:

- **Estudiante-estudiante**, puesto que los alumnos señalaron que las relaciones generadas entre sí constituían un trato de apoyo y comprensión mutua, logrando tratar con fluidez tanto temáticas académicas como no académicas, dentro y fuera de la escuela

También logró elevar las **expectativas académicas y sociales** a nivel de:

- **Todos los actores** de la comunidad educativa hacia los alumnos. Tanto directivos, profesores, apoderados y los mismos estudiantes, señalaron que poseen altas expectativas con respecto a sus posibilidades de acceder a estudios superiores y ser profesionales, al considerar que poseen las herramientas académicas y las habilidades sociales necesarias para hacerlo con éxito.

De acuerdo al análisis anterior, y respondiendo a la pregunta de Investigación: **¿Qué efectos produce en la Escuela Regular Básica con Proyecto de Integración Escolar María Medianera, la implementación de la Fase de Sensibilización y la Fase de Toma de decisión de una comunidad de Aprendizaje?** Se evidencia que los efectos que la implementación de las primeras fases de una Comunidad de Aprendizaje produce en la Escuela María Medianera son la mejora de las interrelaciones sociales establecidas entre los estudiantes y un incremento de las

expectativas académicas y sociales de todos los actores de la comunidad educativa hacia los estudiantes.

Se evidencia también, como un beneficio de la implementación de las primeras etapas de una Comunidad de Aprendizaje, el análisis de la institución, que se desarrolla a lo largo de la experiencia y que, permite, tener una perspectiva amplia de las opiniones, los niveles de interrelación y algunas problemáticas que se producen dentro de la unidad educativa. Esta información resulta sumamente útil al momento de ejecutar cualquier plan de mejoramiento institucional, debido a que considera con una mirada crítica, el comportamiento general de la Escuela, y posibilita la formulación de soluciones ante las problemáticas detectadas.

Cabe destacar también, que durante la Fase de Toma de Decisión, la mayor parte de la comunidad educativa aceptó la propuesta de continuar, en forma autónoma, con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, especialmente los estudiantes, quienes con mucha motivación y entusiasmo, propusieron diversas actividades para generar más instancias de diálogo y debate. Sin embargo, la gran mayoría de los profesores y directivos, tomaron la decisión de no continuar con la Implementación de forma autónoma, debido al desgaste que consideraron significaba la ejecución de actividades que no correspondieran a las planificaciones académicas, además de los escasos recursos que la escuela posee. Como grupo investigador, y luego de participar durante tres meses junto a la comunidad educativa, consideramos que el motivo por el cual estudiantes y profesores tomaron decisiones diferentes con respecto a la implementación final de la Comunidad de Aprendizaje es el grado de motivación de ambos actores. Por una parte, los estudiantes, al encontrarse insertos en un ambiente academicista, desean disfrutar en la escuela de instancias enmarcadas en el desarrollo de habilidades y aprendizajes que sobrepasen lo conceptual, y se eleven hacia lo procedimental y actitudinal, especialmente a través del diálogo, la experimentación y la participación colaborativa. Por el contrario, los profesores, se han desarrollado profesionalmente dentro del enfoque academicista, y se encuentran sujetos a los requerimientos que el sistema exige con respecto a los contenidos y objetivos de los planes y programas. El



establecimiento educacional, en la actualidad se encuentra bajo el promedio nacional en la prueba SIMCE, por lo que está en la obligación de elevar sus resultados el próximo año. Este hecho implica que los docentes centren sus esfuerzos en los objetivos verticales y las evaluaciones de los estudiantes, por sobre los aprendizajes transversales, ya que estos implican el desarrollo de otras actividades y metodologías, utilizando tiempos y recursos (sumamente escasos en la institución) extra.

Con respecto a las limitaciones propias de la investigación, las más significativas correspondieron a la selección de un establecimiento educacional que cumpliera con las características necesarias para la implementación de una Comunidad de Aprendizaje, es decir, que estuviera dispuesto a recibir a los investigadores durante prolongadas jornadas, y abriera la oportunidad de establecer diálogos y generar actividades con toda la comunidad educativa. Otra de las limitaciones significativas fue la corrección e interpretación de las Encuestas aplicadas a toda la comunidad educativa, ya que dicha actividad demanda una gran cantidad de tiempo y recursos humanos.

En síntesis, y como conclusión del proceso de investigación, se considera indispensable trabajar en profundidad cada temática relacionada a los principios básicos que sustentan las Comunidades de Aprendizaje, debido a que éstos son desarrollados eficazmente dentro de una comunidad educativa y posibilitan el desarrollo de aprendizajes de calidad, tanto a nivel académico como social, no tan sólo en los estudiantes, sino también en cada miembro de la comunidad, a través del diálogo constante y la participación activa de todo actor de la escuela. Estos niveles de interrelación fomentan la inclusión de cada alumno dentro del sistema educativo que le rodea, incluso aquellos que poseen N.E.E, al incentivar a los profesores (y en general a todo miembro de la escuela) a trabajar en base a las diferencias de sus estudiantes, considerando y utilizando sus opiniones e intereses para construir los aprendizajes, además de las estrategias que se utilizarán para ello.

Como educadoras diferenciales, que hemos participado en este proceso de investigación, creemos enfáticamente que el trabajo colaborativo dentro de la escuela es esencial para generar los aprendizajes académicos requeridos, además de las competencias necesarias para la vida, según las demandas de la sociedad actual, como aprender a aprender, competencias digitales, competencias interpersonales y cívicas y un espíritu emprendedor (Díaz, M. *et al.* 2010, p.133-135).

La capacidad para generar diálogos entre los estudiantes, para aceptarles y considerarles dentro de cada decisión, es una habilidad que no debiera ser exclusiva del educador diferencial, sino debiera estar presente en cada educador que trabaje en el sistema educacional actual, considerando la enorme diversidad que la sociedad posee, y cuyo espejo más representativo, es la escuela. Sin embargo, el rol del educador diferencial bajo este paradigma, debe centrarse no tan sólo en la atención de los estudiantes con N.E.E. sino también debe servir de apoyo al resto de los profesionales de la educación, asesorando en relación al trabajo requerido dentro de la diversidad que posee el aula.

También consideramos que un aspecto fundamental para la construcción de aprendizajes de calidad (en todas las áreas del desarrollo humano), son las expectativas positivas, que se generan en torno al estudiante, puesto que estas invitarán al docente, al alumno, a la familia y a la comunidad en general, a realizar un trabajo riguroso, constante y de calidad, en pos del desarrollo integral. Desde la perspectiva del educador diferencial, las expectativas se vuelven cruciales. El trabajo que se realiza junto a los estudiantes con N.E.E. debe centrarse en estas, considerando que la sociedad en general, no cree en sus capacidades, por lo que nuestra labor requiere no tan sólo desarrollarse en base a sus potencialidades, sino también transmitir nuestras expectativas positivas al resto de la sociedad, especialmente a nuestros estudiantes.

Considerando la importancia de los temas trabajados en la investigación, además de la falta de estudios relacionados en el ámbito nacional, se recomienda, en investigaciones futuras, trabajar temáticas que

logren complementar los niveles de conocimientos alcanzados durante el desarrollo de este estudio, tales como:

- Competencias docentes para la atención de la Diversidad en el Aula.
- Compromiso familiar como puente fundamental en el proceso de Inclusión del alumno con N.E.E.
- El trabajo en equipo dentro del aula inclusiva.
- El estudiante como agente de cambio en el paradigma de la Educación Inclusiva.

Finalmente, consideramos que es sumamente importante reconocer el hecho de que el Educador Diferencial se encuentra capacitado para trabajar con aquellos estudiantes que presentan N.E.E. bajo un contexto integrador, sin embargo, dicho contexto contiene en forma implícita la clasificación de estudiantes, y por lo tanto, cierto nivel de segregación. Consideramos que el foco de atención del educador debe ser la Diversidad y no la Integración, rompiendo el mito de que todos somos iguales, y considerando que en realidad “todos somos diferentes”.

# **BIBLIOGRAFÍA**

## 9.- Bibliografía

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2003) *Educación Inclusiva y Prácticas en el aula. Informe Resumen*. Disponible en: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2005) *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria. Informe Resumen*. (ISBN: 87-91500-31-1). Disponible en: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Ávila Baray, H.L. (2006) *Introducción a la metodología de la investigación. Construcción de Escalas*. [Edición electrónica] (ISBN: 84-690-1999-6). Disponible en: [www.eumed.net/libros/2006c/203/](http://www.eumed.net/libros/2006c/203/)

Bausela, E. (2004). *La docencia a través de la investigación- acción*. [Revista Iberoamericana de Educación] (ISSN: 1681-5653). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

Bisquerra, R. et. al. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla.

Blanco, R. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago de Chile: UNESCO.

Consultora en Estudios, Asesorías y planificación en desarrollo local, CEAS Ltda. (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Santiago, Chile.

Centro de DDHH Universidad Diego Portales (2008). *Informe Anual sobre los derechos humanos en Chile 2008*. Santiago, Chile.

Chile. Decreto con Toma de Razón N° 0170, Santiago, 14/05/2009. *Diario Oficial*, 25 de Febrero de 2010.

Chile. Decreto N° 511 de 1997. *Diario Oficial*, 15 de Mayo de 1997.

Consultora en Estudios, Asesorías y planificación en desarrollo local, CEAS Ltda. (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Santiago, Chile.

Echeita, G. (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa*. "Voz y Quebranto." [Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación-REICE] Vol.6. N°2. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

Elboj Saso, C., Puigdemívol Aguadé, I., Soler Gallart, M., Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Craó.

Espech, M; Azocar, P; Terán R; Álvarez, Carimán, R. (2003). *Diseño de una propuesta Metodológica para la Educación en la Diversidad: Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.

Freire, P. (2002). *A la Sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.

Godoy, P. (2008). *Guía Introductoria: Respuestas Educativas a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales*. Santiago, Chile: MINEDUC.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. En Capítulo 2. España: Ed.Graó.

Mercedes Sosa, L. (2009). *Reflexiones sobre la discapacidad: dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas*. [Revista Ágora para la educación física y el deporte] (ISSN 1578-2174) N°. 9, (págs. 57-82.) Disponible en: [http://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9\\_mercedessosa\\_5.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_mercedessosa_5.pdf)

MINEDUC. (2008) *Guía Introductoria: Respuestas Educativas a la Diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales*. Santiago, Chile. Disponible en:

[http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201105102232260.ORIENTACIONES\\_RESPUESTAS\\_A\\_LA\\_DIVERSIDAD.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201105102232260.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf)

Ministerio de Educación de Chile. Comisión de Expertos (2004) *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*.

Pérez Gómez, A. (2003). *Más allá del academicismo: los desafíos de la Escuela en la era de la información y la perplejidad*. Universidad de Málaga: España.

Rand, Y., Tannenbaum, A. J., Feuerstein, R. (1979). *Effects of Instrumental Enrichment on the psychoeducational development of low-functioning adolescents*. Journal of Educational Psychology.

SENADIS. Conferencia Episcopal de Chile. Universidad Católica Silva Henríquez. (2010). *Rampas y Barreras: Hacia una cultura de la inclusión de las personas con discapacidad*. Santiago de Chile.

Warnock, M. (1978) *Meeting Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Britannic Majesty's Stationery Office. Londres.