



Percepciones de la comunidad escolar en torno a los valores: retos para la inclusión en Chile

Perceptions of the School Community Regarding Values: Challenges for Inclusion in Chile

Percepções da comunidade escolar sobre valores: desafios para a inclusão no Chile

Ivonne González-San Martín* 

Carlos Pérez-Wilson** 

Alicia Magaly Díaz-González*** 

Para citar este artículo: González-San Martín, I. G., Pérez-Wilson, C. y Díaz-González, A. M. (2024). Percepciones de la comunidad escolar en torno a los valores: retos para la inclusión en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 347-369. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17224>



Recibido: 29/08/2022

Evaluado: 26/01/2023

* Doctora en Investigación Educativa y Psicología del Desarrollo, de la Universidad de Roma La Sapienza, Italia. Universidad San Sebastián, Facultad de Educación, sede Concepción, Chile. ivonne.gonzalez@uss.cl

** Doctor en Matemática Aplicada, Universidad de Pau et des Pays de l'Adour, Francia. Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile. carlos.perez@uoh.cl

*** Magíster en Educación, mención gestión inclusiva, Universidad Santo Tomás, Talca, Chile. alicia.diaz.gonz@gmail.com

Resumen

Este estudio de corte cuantitativo se enfocó en analizar las percepciones que diferentes agentes de la comunidad escolar (N=200) tienen respecto de los valores inclusivos de igualdad, respeto, cooperación y participación. Los agentes consultados fueron directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias de dos contextos vulnerables: uno urbano y otro rural (Chile), quienes respondieron el cuestionario de valores para la cultura escolar inclusiva elaborado para este estudio. Los resultados permiten observar diferencias significativas en la percepción de los valores inclusivos entre docentes y familias, y entre familias y estudiantes para los cuatro valores en estudio, donde la escuela rural presentó aspectos más desarrollados que favorecen la construcción de comunidades educativas más inclusivas. Finalmente, ambas comunidades educativas presentan un modelo cultural inclusivo emergente, que se enfrenta y coexiste con significaciones valóricas variadas que surgen como barreras para avanzar en el camino de la inclusión. Se concluye la urgencia de dirigir los esfuerzos a la resignificación sobre los valores fundamentales de la cultura inclusiva, desde una perspectiva dialógica para la reflexión y el análisis de las prácticas educativas con el fin de garantizar así su permanencia en el tiempo.

Palabras clave

educación inclusiva; percepción; valores; relación escuela-comunidad; calidad de la educación

Keywords

inclusive education; perception; values; school-community relationship; quality of education

Abstract

This quantitative study focused on analyzing the perceptions that different agents of the school community (N=200) have regarding the inclusive values of equality, respect, cooperation and participation. The participants, including directors, teachers, education assistants, students and families from two vulnerable contexts—one urban and one rural in Chile—responded to a questionnaire developed for this study to assess values for an inclusive school culture. The results show significant differences in the perception of inclusive values between teachers and families, and between families and students for the four values studied. Notably, the rural school presented more developed aspects that favor the construction of more inclusive educational communities. Finally, both educational communities present an emerging inclusive cultural model, which faces and coexists with varied value meanings that emerge as barriers to progress on the road to inclusion. The findings underscore the urgency of directing efforts to the resignification of the fundamental values of the inclusive culture from a dialogic perspective, to reflect on and analyze educational practices to ensure their permanence over time.

Resumo

Este estudo quantitativo concentrou-se em analisar as percepções que diferentes agentes da comunidade escolar (N=200) têm sobre valores inclusivos como igualdade, respeito, cooperação e participação. Participaram do estudo diretores, professores, assistentes educacionais, alunos e famílias de dois contextos vulneráveis — um urbano e um rural no Chile — que responderam a um questionário desenvolvido especificamente para avaliar os valores de uma cultura escolar inclusiva. Os resultados indicam diferenças significativas nas percepções de valores inclusivos entre professores e famílias, e entre famílias e alunos, para os quatro valores estudados. Notavelmente, a escola rural demonstrou ter aspectos mais desenvolvidos que favorecem a construção de comunidades educacionais mais inclusivas. Além disso, ambas as comunidades educacionais apresentam um modelo cultural inclusivo emergente, que enfrenta e coexiste com significados variados de valores, os quais surgem como barreiras ao avanço na inclusão. Os achados destacam a urgência de direcionar esforços para a reinterpretação dos valores fundamentais da cultura inclusiva a partir de uma perspectiva dialógica, para refletir e analisar as práticas educacionais a fim de garantir sua sustentabilidade ao longo do tempo.

Palavras-chave

educação inclusiva; percepção; valores; relação escola-comunidade; qualidade da educação

Introducción

Garantizar la igualdad de oportunidades y una educación de calidad para todos y todas se considera un desafío a escala mundial. Muchas de las discusiones que se generan en este marco se relacionan con la necesidad de una revisión de las políticas legislativas de cada país, para que estas estén alineadas con los acuerdos internacionales que establecen y promueven el respeto a la diversidad en el sistema educativo como un derecho de las personas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2017).

Chile, con el propósito de responder a estos lineamientos, durante los últimos quince años ha dado importantes pasos para avanzar hacia el logro de una educación de calidad con equidad, iniciando la implementación de políticas públicas que han llevado a reformas en el sistema educativo (Aziz, 2018; Ministerio de Educación [Mineduc], 2017). La puesta en marcha, en 2016, de la Ley de Inclusión Escolar (Ley n.º 20.845) abrió un escenario de desafíos y oportunidades. Entre otros, surgió reflexionar en torno a las barreras culturales para la inclusión en el interior de las comunidades escolares y entre las oportunidades; avanzó en el despliegue de liderazgos que contribuyeran a la superación de las brechas en el aprendizaje de las y los estudiantes (Murillo y Duk, 2017; Ryan, 2016).

En tal sentido, la inclusión educativa y, en especial, la cultura inclusiva, según Booth y Aisncow (2015), remiten a dos elementos: a la construcción de comunidad y a la presencia de valores inclusivos en las comunidades escolares. Si estas representaciones de los actores educativos son positivas, mayores las posibilidades de avanzar hacia la instalación de políticas y culturas inclusivas en estas comunidades (León del Barco *et al.*, 2007). Por tanto, la cultura inclusiva funciona como un elemento de identificación y comprensión de la escuela inclusiva, específicamente los valores de la comunidad, sus creencias y actitudes, ejerciendo una influencia en el éxito o fracaso de una escuela que busca atender a la diversidad (Rodríguez y Ossa, 2014; Valdés-Morales *et al.*, 2019).

Contexto de la inclusión en Chile

Uno de los mayores desafíos para la educación inclusiva en Chile lo constituye la alta segregación social del sistema escolar actual, en el cual las oportunidades educacionales están condicionadas por el nivel socioeconómico (NSE) (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013, 2017; Ortiz, 2015). Las escuelas tienden a concentrar estudiantes de un NSE similar, es decir, centros educativos segregados entre sí, pero homogéneos en su interior (Valenzuela *et al.*, 2014).

La segregación escolar tiene efectos no solo en el rendimiento en las pruebas de lenguaje, matemática o ciencias, sino también en la calidad de la experiencia formativa inclusiva, lo que limitaría la convivencia en espacios de diversidad, y obstaculizaría la determinación de principios comunes de identificación social, necesarios para los desafíos de la democracia y cohesión social (Ascorra *et al.*, 2016; Peña, 2007).

Con el fin de promover transformaciones significativas a la educación chilena, en 2016 entró en vigencia la Ley n.º 20.845 de Inclusión Escolar, considerada una de las acciones concretas del Estado para avanzar hacia un sistema educacional más inclusivo, que busca eliminar o disminuir barreras para la discriminación, exclusión o segregación en el ámbito escolar. La norma establece tres ejes: eliminación de los procesos de admisión (selección), prohibición del lucro en educación escolar y el fin del financiamiento compartido en aquellos establecimientos que reciben subvención del Estado, todo con la finalidad de garantizar el acceso, el aprendizaje y la participación efectiva de todas y todos los estudiantes (Mineduc, 2015).

Sin embargo, pese al avance en leyes y decretos, aún está pendiente lograr que estos permeen hacia el tejido escolar, lo que hace necesario comprender lo que está ocurriendo en las comunidades educativas; en particular las formas y modelos predominantes en la gestión, organización y calidad de las experiencias educativas, y en los valores que las sustentan en un escenario con una creciente diversificación de las características de sus estudiantes y familias (Jiménez y Fardella, 2015).

En este sentido, la cultura inclusiva debe considerar dos grandes bloques de acción: primero, la construcción de comunidades seguras, colaboradoras y estimulantes para todos (estudiantes, profesores, familias, asistentes de la educación y comunidad local); y segundo, establecer valores inclusivos como guías para la toma de decisiones y formas de pensar abiertas que precisen la perspectiva de análisis de cada realidad (Booth y Ainscow, 2015).

Si bien es importante aclarar que no existe una única forma de construir cultura escolar inclusiva, las comunidades requieren de “valores que construyan identidades, que reflejen sentidos y recreen escenarios comunes” (Villarruel, 2012, pp. 16-17). La comprensión del grado de acuerdo y prioridades en la valoración inclusiva posibilitará implementar de manera más efectiva las políticas públicas relacionadas con el sistema escolar y el desarrollo de una cultura inclusiva en las escuelas. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), autores del índice de inclusión, los valores inclusivos fundamentales para el sistema educativo son: igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza y sostenibilidad, pero también las cualidades de compasión, honestidad, coraje y

alegría. Más aún, sostienen que, si bien “todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, cinco de ellos —igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, y sostenibilidad— pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas” (Booth, 2006, p. 25).

En efecto, a la luz de los elementos teóricos y las investigaciones revisadas, para este estudio cuatro valores inclusivos son relevantes para la construcción de cultura inclusiva. El primero de ellos, “igualdad”, es uno de los más representativos para la construcción de cultura inclusiva. Este no intenta brindar igualdad de oportunidades para situaciones o condiciones de vida o riqueza, sino más bien, implica la disminución de barreras, en busca de reducir o eliminar las desigualdades (Benavides *et al.*, 2021); es decir, comunidades donde todos y todas deben ser tratados con el mismo valor (Jiménez y Fardella, 2015).

De acuerdo con Gutiérrez *et al.* (2018), el reconocimiento y aceptación de la diversidad constituyen aspectos claves para el crecimiento personal y social, que son comunes a las comunidades inclusivas. Desde esta perspectiva, el “respeto” por la diferencia, segundo valor en estudio, promueve en niños y jóvenes una formación integral en la convivencia e interrelación de diversidad de culturas y capacidades en grupos heterogéneos, creando posturas de aprecio hacia las diferencias y semejanzas. Según el informe Delors, de hace más de veinte años, el respeto insta a asumir el quehacer educativo como instrumento para la transformación social humanizadora, y fomenta pedagogías con un fuerte sustento en la alteridad, equidad e interdependencia, aspectos que siguen vigentes (Delors *et al.*, 1996; Aguilar y Acosta, 2019).

Convivir en la diversidad, ya sea fuera o dentro del aula, implica educar para una convivencia democrática donde estén presentes valores como solidaridad, tolerancia y “cooperación” (Unesco, citado por Sánchez y Robles, 2013), siendo este el tercero en cuestión, el nivel más alto de interdependencia, el que emerge solo cuando un equipo obra conjuntamente para conseguir el mismo fin (Navarro, 2017). Requiere de reciprocidad y trabajo mancomunado con ideales y objetivos en común que mueven la voluntad de todos los participantes por un propósito que debe ser resuelto y concretado (Colín, 2013); esto implica la idea de comunidad, que trasciende la sola obligación con las familias y amistades a un sentimiento de solidaridad más amplio.

Por otra parte, a través de la “participación”, cuarto y último valor en estudio, se asegura el derecho de cada persona a la propia identidad; se promueve su libertad, autonomía y autogobierno (Blanco, 2005; Ochoa, 2019); por lo que es un valor imprescindible para la construcción de la cultura inclusiva debido a que involucra todos los aspectos de la vida

escolar. Itzcovich (2012) destaca que los valores inclusivos de participación y apertura son esenciales para el sistema educativo, ya que este ajusta los componentes del proceso escolar a la vez que considera a todos los agentes de la comunidad escolar. En este sentido, “el foco en la participación aporta a la inclusión la noción de involucramiento activo, que implica: acceso (estar ahí), colaboración (aprender juntos) y diversidad (reconocimiento y aceptación)” (Albornoz *et al.*, 2015, p. 83).

Las percepciones y las actitudes que tiene una comunidad sobre la educación inclusiva están en la base de su accionar y determinan el éxito de esta en el proceso de transformación hacia una comunidad que valora y acepta la participación de todas y todos. Sin embargo, los agentes educativos por su naturaleza no realizan las mismas acciones para favorecer la transformación de las escuelas (Essomba, 2006). Por ello, para avanzar en la comprensión de la cultura inclusiva en las comunidades escolares, es necesario conocer el tipo de valoración sobre su propia experiencia educativa, y la aún incipiente cantidad de investigaciones que incluyen la percepción de todos los integrantes de sus comunidades.

De ahí que sea de interés indagar en las percepciones de los diferentes agentes educativos (directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias) respecto a los cuatro valores inclusivos seleccionados: igualdad, respeto, cooperación y participación. Se planteó un objetivo doble, dadas las características del estudio: (a) identificar la percepción de estos actores en torno a los alcances e impactos de estos valores; (b) determinar diferencias entre actores o comunidades (rural y urbana). Para capturar contextos comunitarios diferentes, se eligieron dos escuelas públicas vulnerables situadas en realidades sociodemográficas distintas, una rural y otra urbana, dotadas de índices de vulnerabilidad escolar similar. Ambas están situadas en la región del Maule (Chile).

Metodología

Diseño de investigación

Para lograr los objetivos propuestos para el estudio, se adoptó un enfoque de corte cuantitativo. Se aplicó un cuestionario de valores para la cultura escolar inclusiva a una muestra de 200 participantes de dos escuelas, de los cuales el 60 % eran de sexo femenino. El cuestionario fue construido y validado (alfa de Cronbach 0,92) para este estudio, con el propósito de contrastar e inferir desde los datos recogidos las percepciones de los valores inclusivos y las eventuales diferencias en las percepciones de los agentes educativos de ambos establecimientos.

Participantes

La selección de los dos centros se realizó a través de una muestra no probabilística. Ambos establecimientos educativos pertenecen a la región del Maule, Chile; uno a la zona geográfica urbana, mientras que el otro a la rural. Esta clasificación corresponde a aquellos emplazamientos territoriales con más de 2000 habitantes o con una población entre 1001 y 2000 personas, siempre que al menos el 50 % de la población económicamente activa esté involucrada en actividades secundarias o terciarias. Según esta definición, el 88,6 % de la población chilena vive en áreas urbanas (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2021). Ambos centros fueron elegidos según el cumplimiento de criterios para el estudio: (a) tener modalidad de enseñanza desde prebásica a básica completa con jornada escolar completa; (b) contar con un proyecto educativo institucional (PEI) de al menos dos años de vigencia, en el cual se reconocieran explícitamente como “escuelas inclusivas”; (c) tener un alto índice de vulnerabilidad escolar, expresado en un valor de este indicador por sobre el 90 %. Este índice de vulnerabilidad escolar es un indicador entre 0 y 1, utilizado en los programas de alimentación escolar del Estado, que expresa el riesgo de deserción escolar de un establecimiento, a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes. La distribución de los participantes se sintetiza en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de participantes según rol del agente educativo

Grupos	Zona de localización	
	Escuela rural	Escuela urbana
(G1) Equipo directivo	3	3
(G2) Docentes	16	17
(G3) Asistentes de la educación	10	13
(G4) Familia	28	15
(G5) Estudiantes	43	52
Total participantes por escuela	100	100
Total	200	

La categorización de los participantes obedeció a los siguientes criterios:

1. G1: sujetos que cumplieran el rol de director, jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) o inspector.
2. G2: aquellos profesionales que ejerzan labores docentes dentro del establecimiento con una carga horaria mínima de 22 horas.
3. G3: aquellos funcionarios no docentes del establecimiento, que realicen funciones como administrativos, profesionales y auxiliares de servicio.

4. G4: aquellos apoderados, padres, madres o tutores responsables de la educación de los estudiantes de segundo ciclo de Enseñanza Básica (EB).
5. G5: Estudiantes cursando entre 5.º y 8.º año de EB. Este último grupo se seleccionó pensando en que dentro de ese rango etario (10 a 13 años) era factible de observar razonamientos más complejos, además de una mejor verbalización de sus sentimientos y una noción más clara de lo correcto e incorrecto.

Instrumento

Cuestionario de valores para la cultura escolar inclusiva: instrumento de aplicación individual

Su construcción se basó en el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2015). Consta de dos partes: la primera, con los datos sociodemográficos (grupo al que pertenecen, sexo, rango de edad, curso, otros); la segunda, con escalas de intensidad graduada tipo Likert con 40 ítems, con una serie de afirmaciones declaradas en positivo, sencillas, concisas y sin ambigüedades. Cada ítem aporta información sobre la dimensión valórica en la que se encuentra. Las cuatro dimensiones indagadas en el cuestionario son:

1. *Igualdad (10 ítems)*. Explora en qué medida la valoración de la igualdad es reconocida por los diversos agentes educativos, con énfasis en si todos son tratados con el mismo valor dentro de la comunidad. Considera afirmaciones del tipo “Hombres y mujeres reciben el mismo apoyo y protagonismo en sus logros escolares”.
2. *Respeto (10 ítems)*. Mide las percepciones sobre el respeto, en particular la aceptación y respeto a la igual dignidad de los demás, independientemente de la diferencia percibida. Considera afirmaciones del tipo “En mi escuela podemos expresar nuestros sentimientos personales, ya sean positivos o negativos”.
3. *Cooperación (10 ítems)*. Cuantifica percepciones que tienen los agentes educativos respecto a si justamente fomentan la cooperación, entendiendo la visión inclusiva de comunidad ligada a un sentimiento de solidaridad y reciprocidad. Considera afirmaciones del tipo “Los miembros de la comunidad educativa (adultos y estudiantes) de mi escuela colaboran y se ayudan entre ellos”.
4. *Participación (10 ítems)*. Mide las percepciones sobre la participación desde la perspectiva de estar y colaborar con otros, la implicación en la toma de decisiones y el tener voz dentro de la comunidad educativa. Considera afirmaciones del tipo “En mi escuela, la familia participa y se involucra activamente en el proceso de

enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (asisten a reuniones, entrevistas, actos escolares, convivencias, otros)”.

Las respuestas fueron traducidas a una escala numérica para efectos de estimar la sensibilidad de las respuestas. Para ello, se tradujeron las puntuaciones valorativas de la escala Likert a un rango de 1 a 5 puntos, donde las puntuaciones altas se asocian con percepciones positivas y favorables hacia los valores inclusivos, y las bajas, con las percepciones negativas y desfavorables. De esta manera, cada dimensión queda descrita con un rango de puntajes comprendido entre 10 y 50.

El análisis de fiabilidad indica que este cuestionario tiene un coeficiente alfa de Cronbach global de .92. La tabla 2 resume los coeficientes alfa de Cronbach en cada una de sus dimensiones.

Tabla 2

Valores alfa de Cronbach del cuestionario y sus dimensiones

	Alfa de Cronbach
Cuestionario global	.92
Dimensión "Igualdad"	.76
Dimensión "Respeto"	.83
Dimensión "Cooperación"	.76
Dimensión "Participación"	.70

Nota: de acuerdo a George y Mallery (2003), son considerados como criterios referentes para el coeficiente α de Cronbach los siguientes: cuestionable [.6, .7]; aceptable [.7, .8]; bueno [.8, .9] y excelente [.9, 1.0].

Procedimiento

Para iniciar la aplicación del instrumento, el equipo de investigación visitó ambas escuelas para explicar la naturaleza del estudio a los directivos y a los eventuales participantes. Quienes deseaban participar completaron los protocolos de consentimiento ético, validados previamente por los comités de ética institucional exigidos para este tipo de investigaciones. En el caso de los menores de edad, se gestionaron adicionalmente los asentimientos informados. En todos los documentos se garantizaba la confidencialidad y resguardo de los datos.

Participantes

En los grupos G1 (equipo directivo), G2 (docentes) y G3 (asistentes de la educación), la aplicación se realizó durante el periodo de Consejo de Profesores de cada escuela. Por otro lado, para el grupo G4 (familias), el consentimiento y aplicación se llevaron a cabo durante las reuniones

de curso o a través de visitas de los padres, madres y apoderados a los establecimientos educacionales. Finalmente, para el grupo G5 (estudiantes), se procedió a aplicar el cuestionario de forma grupal en sus salas de clases, previa coordinación con el docente de la asignatura. A todos los profesores se les solicitó que abandonaran las salas de clases para evitar que los niños participantes se sintieran coaccionados en las respuestas a las afirmaciones presentadas.

Análisis de datos

Con el propósito de establecer posibles diferencias en los valores de percepción de los valores inclusivos dentro de los establecimientos y entre grupos de interés subyacentes, se procedió a realizar un análisis comparativo de las puntuaciones medias en los diferentes grupos de agentes educativos, para verificar si estos diferían de forma significativa. Para ello, se realizaron pruebas de diferencias de medias para grupos independientes, controlando la eventual homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene, ajustando los grados de libertad en caso de no cumplirse dicho supuesto. Adicionalmente, ante la existencia de diferencias significativas, se procedió con un análisis de comparaciones múltiples (prueba *post hoc*), a través del *test* de Bonferroni, con el objetivo de ahondar en las diferencias existentes en las medias de los niveles de un factor después de haber rechazado la hipótesis nula de igualdad de medias, por medio de la prueba Anova. Los análisis se trabajaron con el *software SPSS®*, versión 21.

Resultados

En primera instancia, se presentan los resultados correspondientes a la percepción de valores inclusivos por parte de las cinco categorías de agentes educativos intra- e intergrupos, y luego, un análisis comparativo para las escuelas según zona geográfica (rural y urbana), dimensión valórica y sexo de los participantes.

Percepción de valores inclusivos por parte de los agentes educativos

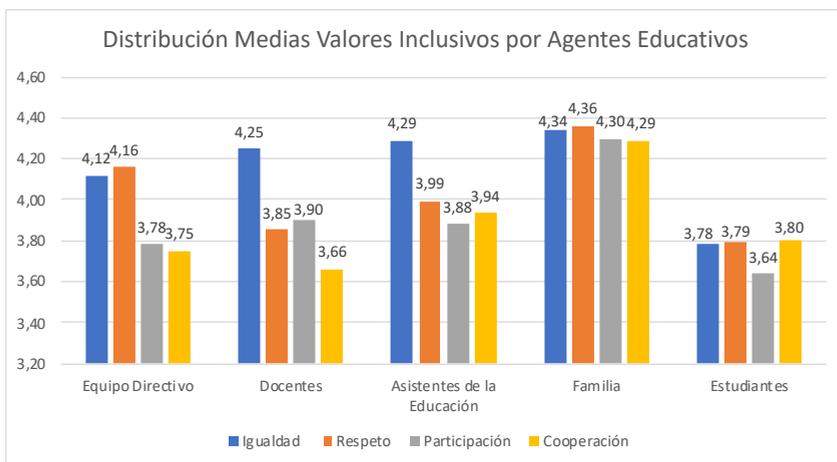
Se comparó, primeramente a nivel global, el grado de afinidad de las percepciones mediante las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas de los valores inclusivos que considera el instrumento, lo cual arrojó diferencias estadísticamente significativas para cada una de las dimensiones. En términos generales, para las cuatro dimensiones indagadas, se

obtuvieron como valores de medias y desviaciones típicas de puntuación: igualdad ($M = 4,05$, $DT = .58$), respeto ($M = 3,95$, $DT = .66$), cooperación ($M = 3,89$, $DT = .56$) y participación ($M = 3,85$, $DT = .57$).

Al desagregar los puntajes de cada una de las dimensiones en los grupos se observan diferencias interesantes entre las puntuaciones. Así, las familias (G4) tienden a puntuar más alto en todas las dimensiones, mientras que los estudiantes (G5) tienden a consignar los menores puntajes respecto a los grupos. Además, las dimensiones igualdad y respeto son las mejor valoradas, entre tanto, las de cooperación y participación registran las puntuaciones más bajas. Las puntuaciones por dimensión y por categorías de agrupación son presentadas en la figura 1.

Figura 1

Puntuaciones medias asociadas a la percepción de los valores inclusivos en los diferentes grupos de agentes educativos



Según la figura 1, para el equipo directivo (G1), de su media, el valor que muestra el puntaje más alto es el de respeto ($M = 4,16$) y el más bajo el de cooperación ($M = 3,75$). Para los docentes (G2), en cambio, el valor de puntaje medio más alto es el de igualdad ($M = 4,25$) y el más bajo el de cooperación ($M = 3,66$); mientras que para los asistentes de la educación (G3), el puntaje medio más alto se registra en el valor de igualdad ($M = 4,29$) y el más bajo en el de participación ($M = 3,88$). Para las familias (G4), el valor de puntaje medio más alto es el de respeto ($M = 4,36$) y el más bajo el de cooperación ($M = 4,29$), y es el grupo que manifiesta una percepción más positiva respecto a los demás agentes educativos. Por último, para el grupo de estudiantes (G5), el valor con puntuación media más alto es el de cooperación ($M = 3,80$) y el más bajo el de participación

($M = 3,64$), y es el grupo que reporta puntajes más bajos, y expresa con ello una percepción menos favorable hacia los valores inclusivos que el resto de los agentes educativos.

Diferencias en valores inclusivos entre los agentes y la comunidad educativa

Con el propósito de profundizar en las diferencias observadas entre las percepciones globales, se procedió con una comparación intergrupos de los valores inclusivos que tienen los participantes mediante pruebas Anova. Los resultados muestran diferencias significativas ($p < .001$) en las percepciones de todos los valores inclusivos en los cinco grupos de agentes educativos (tabla 3).

Tabla 3

Percepción de valores inclusivos de los distintos agentes educativos

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Igualdad	Entre grupos	13,10	4	3,28	11,478	.000
	Dentro de grupos	55,66	195	0,29		
	Total	68,76	199			
Respeto	Entre grupos	10,42	4	2,61	6,591	.000
	Dentro de grupos	77,07	195	0,40		
	Total	87,48	199			
Cooperación	Entre grupos	9,53	4	2,38	8,559	.000
	Dentro de grupos	54,26	195	0,28		
	Total	63,79	199			
Participación	Entre grupos	13,04	4	3,26	12,303	.000
	Dentro de grupos	51,65	195	0,27		
	Total	64,69	199			

a. Prueba Anova comparación entre grupos.

b. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05.

Sobre esta base de diferencias grupales, se procedió con una comparación *post hoc* a través de la prueba de Bonferroni, para identificar los grupos donde emergen estas diferencias. Los resultados muestran que, en lo referido al valor de igualdad, existen diferencias significativas entre G5 (estudiantes) y G2 (docentes) ($p < .001$), entre G3 (asistentes de la educación) y G4 (familia) ($p < .001$), como así también entre G4 (familia) y G5 (estudiantes) ($p < .001$).

En cuanto al valor de respeto, se evidencian diferencias significativas entre G4 (familia) y G2 (docentes) ($p < .005$), como así también entre G4 (familia) y G5 (estudiantes) ($p < .001$). Para el resto de los grupos no hay diferencias significativas en la percepción de esta dimensión.

En relación con el valor cooperación, existen diferencias significativas entre G2 (docentes) y G4 (familia) ($p < .001$), y también entre G5 (estudiantes) y G4 (familia) ($p < .001$). Para el resto de los grupos no hay diferencias estadísticamente significativas en esta dimensión.

Por último, respecto al valor de participación, existen diferencias significativas entre G2 (docentes) y G4 (familia) ($p < .01$), entre G3 (asistentes de la educación) y G4 (familia) ($p < .022$) y entre G5 (estudiantes) y G4 (familia) ($p < .001$). Para G1 (equipo directivo), no hay diferencias estadísticamente significativas con otros grupos.

Percepción de valores inclusivos entre los establecimientos

Resulta igualmente interesante el indagar si existen diferencias significativas en las percepciones de los valores inclusivos entre ambos establecimientos, atendiendo a su naturaleza sociodemográfica diferenciada. Tras la prueba t de muestras independientes, se determinó que efectivamente existen diferencias significativas en la percepción de los valores inclusivos, todas a favor de la escuela rural.

Las diferencias entre la escuela rural y la urbana respectivamente se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Media, desviación estándar y valor p de diferencia significativa para los valores inclusivos de cada escuela

Dimensión	Escuela rural		Escuela urbana		p^*
	Media	DT	Media	DT	
Igualdad	4,20	.535	3,90	.600	.000
Respeto	4,06	.626	3,86	.687	.038
Cooperación	3,98	.560	3,81	.562	.034
Participación	3,95	.576	3,77	.554	.029

a. Prueba t de Student

b. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Valores medios en cada dimensión entre escuelas

Ante el hallazgo de diferencias significativas entre ambas escuelas, se quiso indagar sobre cuáles afirmaciones pertenecientes a los valores inclusivos fueron más reactivas y destacadas por todos los miembros de dichas comunidades, para visualizar un panorama más enriquecido de lo que sucede en ambos establecimientos educacionales.

Se analiza la comparación de los puntajes medios de los ítems de cada una de las cuatro dimensiones: igualdad, respeto, participación y cooperación. Los resultados de los grupos en estudio se presentan desagregados en tablas, junto con la descripción del valor inclusivo correspondiente a cada ítem de la dimensión.

Respecto de la igualdad, los puntajes para los diez indicadores se detallan en la tabla 5. Es posible destacar que todos los indicadores del valor presentan un resultado promedio más alto en la escuela 1 (rural) que la escuela 2 (urbana).

Tabla 5

Puntuaciones medias para los indicadores para la dimensión "Igualdad" en cada escuela

Indicador de la dimensión "Igualdad"	M1	M2
Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional (relacionada con la edad, la "raza", el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes).	4,07	3,68
En mi escuela se aceptan todos los tipos de religiones como también la ausencia de creencias religiosas.	4,36	4,19
En mi escuela se consideran importantes las características personales de cada uno de los miembros de la comunidad educativa (adultos y estudiantes).	3,97	3,70
Hombres y mujeres reciben el mismo apoyo y protagonismo en sus logros escolares.	4,41	4,04
En mi escuela se entregan apoyos a los estudiantes independiente de sus diferencias sociales y culturales.	4,35	4,18
En mi escuela se valoran por igual los diversos tipos de familia existentes enriqueciendo la cultura escolar.	4,37	3,84
Pienso que la variedad de contextos de origen étnicos se considera como una contribución positiva para la vida escolar.	4,27	3,88
Los padres/madres son igualmente valiosos para la escuela independiente de su condición socioeconómica.	4,41	4,27
Los adultos evitan preferir a algunos estudiantes por sobre otros, dejando de lado cualquier sentimiento de desagrado.	3,57	3,32
Observo que en mi escuela las personas que presentan algún tipo de discapacidad son bienvenidas al igual que el resto.	4,26	3,86

a. Escuela 1 (rural) n = 100; escuela 2 (urbana) n = 100.

b. M1 = media resultados en escuela 1 (rural); M2 = media resultados en escuela 2 (urbana).

Para el respeto, los puntajes para los diez indicadores se detallan en la tabla 6. De nuevo, la escuela 1 (rural) obtiene los puntajes medios más altos en cada uno de los indicadores de la dimensión, con excepción del penúltimo indicador, donde para la escuela 2 (urbana) la afirmación tiene una percepción más positiva y contrapuesta a la escuela 1 (rural).

Tabla 6*Puntuaciones medias para los indicadores para la dimensión "Respeto" en cada escuela*

Indicador de la dimensión "Respeto"	M1	M2
Los miembros de la comunidad educativa (adultos y estudiantes) se preocupan de conocer y cuidar el planeta por el bienestar de todos.	3,89	3,87
La mayoría de los estudiantes se sienten acogidos por los profesores.	4,01	3,82
En mi escuela se aceptan a los estudiantes como personas, independiente de sus notas.	4,04	3,93
En mi escuela podemos expresar nuestros sentimientos personales, ya sean positivos o negativos.	3,86	3,55
En mi escuela se fomenta el respeto por los derechos y deberes de los demás, como una forma de valorar a todos por igual.	4,12	3,60
Los miembros de la comunidad educativa (adultos y estudiantes) siempre se saludan cordialmente.	4,08	3,92
Existe un trato cordial entre los profesores y los padres/madres/apoderados.	4,12	4,02
Los profesores de mi escuela brindan a sus estudiantes un trato familiar o afectivo.	4,21	3,94
Las personas que trabajan en mi escuela se sienten valorados y apoyados independiente de su cargo o función.	3,77	3,92
Los estudiantes son llamados por su nombre al menos por algún miembro de la escuela.	4,46	4,05

Escuela 1 (rural) n = 100; escuela 2 (urbana) n = 100.

M1 = media resultados en escuela 1 (rural); M2 = media resultados en escuela 2 (urbana).

Para la cooperación, los datos se visualizan en la tabla 7. La escuela 1 (rural) obtiene puntuaciones medias superiores en 8 de las 10 categorías, respecto de aquellas de la escuela 2 (urbana).

Tabla 7*Puntuaciones medias para los indicadores para la dimensión "Cooperación" en cada escuela*

Indicador de la dimensión "Cooperación"	M1	M2
Los conflictos en mi escuela son resueltos mediante el diálogo y no mediante la violencia o discriminación.	3,72	3,45
En mi escuela se motiva a los estudiantes a experimentar el gusto por aprender y a relacionarse entre ellos (realizando trabajos en equipo, tutorías, talleres en grupo).	4,34	3,74
Los miembros del equipo educativo promueven la construcción de relaciones positivas entre los estudiantes y el personal.	3,90	3,99
Los estudiantes acuden a algún miembro del equipo educativo (directivos/profesores/asistentes de la educación) cuando ellos o alguien necesita ayuda, así como también saben ayudar a los demás y la forma en que los otros les pueden ayudar a sí mismos.	4,04	4,00
Los padres y apoderados acuden a algún miembro del equipo educativo (directivos/profesores/asistentes de la educación) cuando sus hijos necesitan ayuda.	4,17	3,96
Los miembros de la comunidad educativa (adultos y estudiantes) de mi escuela colaboran y se ayudan entre ellos.	4,00	3,67

Indicador de la dimensión "Cooperación"	M1	M2
Los profesores trabajan colaborativamente (entre docentes y otros profesionales) para que los estudiantes puedan aprender mejor.	4,25	3,89
Los agentes educativos (directivos, profesores y asistentes de la educación) de mi escuela identifican las barreras o dificultades que permiten una mayor colaboración por parte de los estudiantes.	4,00	3,82
Mi escuela colabora en la prestación de servicios o espacios (cancha, patio, salas de clases) para el uso de la comunidad local.	3,80	4,06
Los padres/apoderados colaboran para que otros padres y apoderados participen en las actividades escolares.	3,60	3,55

a. Escuela 1 (rural) n = 100; escuela 2 (urbana) n = 100.

b. M1 = media resultados en escuela 1 (rural); M2 = media resultados en escuela 2 (urbana).

Para la participación, los puntajes para los diez indicadores se detallan en la tabla 8. Se observa, de nuevo, que la escuela 1 (rural) obtiene puntuaciones medias más altas que la escuela 2 (urbana) en ocho de diez indicadores.

Tabla 8

Puntuaciones medias para los indicadores para la dimensión "Participación" en cada escuela

Indicador de la dimensión "Participación"	M1	M2
El equipo educativo considera que los estudiantes pudiesen presentar dificultades de aprendizaje en cualquier momento de su etapa escolar.	4,16	4,02
Los miembros de la comunidad educativa (adultos y estudiantes) sienten que es adecuado expresar las diferencias de opinión y puntos de vista.	4,02	4,02
En mi escuela se evita segregar (separar) a los estudiantes por sus características o condiciones (necesidades educativas especiales, sexo, nivel socioeconómico, entre otros).	3,61	3,47
Se entiende la inclusión como algo que tiene que ver con todas las personas, no solo con los estudiantes con discapacidad o que pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE).	4,27	3,82
Los miembros del equipo educativo (directivos, profesores, asistentes de la educación) comprenden la importancia de prevenir las dificultades en el aprendizaje.	4,19	3,87
En mi escuela la familia participa y se involucra activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (asisten a reuniones, entrevistas, actos escolares, convivencias, otros).	3,94	3,81
Los miembros del equipo educativo evitan utilizar etiquetas o apodos a los estudiantes que pertenecen a Programa de Integración Escolar (PIE).	3,79	3,42
En mi escuela los estudiantes realizan actividades al aire libre o fuera de la sala de clases para que puedan aprender de forma diferente.	3,85	3,58
Los miembros de la comunidad educativa (equipo educativo, familia y estudiantes) se sienten involucrados en la elaboración y toma de decisiones de la escuela.	3,62	3,55
En mi escuela se fomenta la opinión de que cada persona que forma parte de la comunidad educativa (adultos y estudiantes) presenta habilidades y talentos propios.	4,00	4,14

a. Escuela 1 (rural) n = 100; escuela 2 (urbana) n = 100.

b. M1 = media resultados en escuela 1 (rural); M2 = media resultados en escuela 2 (urbana).

Valores inclusivos según sexo

Por último, se analizó la eventual existencia de diferencias significativas en la percepción de los valores inclusivos, según el sexo de los integrantes de las comunidades educativas. De acuerdo con los resultados, los participantes del sexo femenino, que componen el 60 % de la muestra, obtienen medias más altas en comparación a los participantes de sexo masculino en todas las dimensiones analizadas. Las diferencias por género, todas significativas en las cuatro dimensiones, se presentan en la tabla 9.

Tabla 9

Puntuaciones medias de los valores inclusivos según sexo de los participantes

Dimensión	Femenino		Masculino		p*
	Media	DT	Media	DT	
Igualdad	4,15	.527	3,91	.646	.004
Respeto	4,04	.633	3,84	.694	.040
Cooperación	3,98	.586	3,77	.513	.010
Participación	3,94	.587	3,73	.522	.010

a. Prueba *t* de Student, *n* = 200.

b. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Conclusiones y discusión

La cultura inclusiva de un establecimiento educativo está mediada y guiada por el conjunto de valores y creencias de los miembros que la componen, no solo los identifica u orienta en cuanto a acciones, sino que determina el éxito del proceso de inclusión de esa comunidad (Mateus *et al.*, 2017). A este respecto, las representaciones, percepciones y creencias que tienen los diferentes miembros de una comunidad educativa sobre la educación inclusiva, proporcionan valiosa información para fortalecer los procesos de mejora social y eficacia dentro de las escuelas (Ainscow, 2005).

En este sentido, el objetivo de la presente investigación consistió en analizar la percepción de los diferentes agentes educativos respecto a cuatro valores inclusivos seleccionados para este estudio (*igualdad, respeto, cooperación y participación*) y, así, conocer los desafíos para la inclusión en el interior de estas comunidades educativas, mediante la aplicación del cuestionario de valores para la cultura escolar inclusiva a dos escuelas públicas vulnerables pertenecientes a realidades socio-demográficas distintas, una rural y otra urbana, situadas en la región del Maule (Chile).

Tras el análisis de los datos, dentro de las conclusiones generales se resalta que los miembros de las comunidades educativas perciben de forma más favorable el valor de igualdad y menos favorable al de participación. Existe una percepción más positiva para aquellos valores que representan la ideología central de la inclusión, aceptación de la diversidad (igualdad) y valoración del otro (respeto), para luego ir hacia una percepción menos favorable para aquellos valores que enmarcan la interacción, socialización y comunicación (cooperación y participación) dentro de las comunidades educativas.

Esta tendencia no solo se replica en cuanto a la percepción que presenta cada agente educativo, sino que también se extrapola al comparar ambos establecimientos. Al profundizar estos hallazgos, se determina que efectivamente existen diferencias significativas en la percepción de los valores inclusivos, todas a favor de la escuela rural. En ese marco es interesante reconocer los aspectos que caracterizan y diferencian la cultura inclusiva entre ellas, determinantes para futuras decisiones garantes de la continuidad del proceso inclusivo en el tiempo.

Situar la igualdad en primer lugar implica el compromiso de las comunidades para superar la inequidad y, sobre todo, que cada persona es vista como portadora de valor propio y con derechos adquiridos para acceder a los recursos que faciliten su acceso a la sociedad (Booth y Ainscow, 2011). Garantizar la igualdad de oportunidades dentro de un contexto social es primordial para construir una escuela inclusiva que se proyecta más allá de lo puramente escolar (Santamaría y Corbí, 2020), y ambas comunidades educativas y sus agentes están en concordancia con ello.

En segundo lugar, ante el valor de respeto se reconoce la valoración de la identidad de otros, similar a lo propuesto por Valcarce (2011), quien resalta la importancia de legitimar la defensa de la propia identidad y respetar la singularidad en la diversidad, como parte de todos aquellos valores inherentes al pleno ejercicio del derecho a la educación. Incorporar prácticas de buen trato a todos los integrantes destacan como elementos positivos y distinguibles de la escuela rural. Predomina por otro lado, la visualización de dificultades para generar espacios promovedores del diálogo y de reflexión crítica, especialmente en la escuela urbana.

En cuanto al valor de cooperación, una escuela participativa y colaboradora es una base importante para que exista una articulación en provecho de los niños y niñas (Duk y Murillo, 2011). Esta dimensión valórica supone mayores desafíos, especialmente si utilizan el trabajo cooperativo como un instrumento metodológico habitual, puesto que el ejercicio mancomunado de los agentes educativos contribuiría a concebir el currículo desde una perspectiva integradora, plural, multicultural y flexible (Valcarce, 2011). Asimismo, la escasa vinculación de las familias dentro de las escuelas y su implicación activa aún es un tema pendiente. Por otra parte, se destaca que la escuela urbana percibe una mayor vinculación con entidades

pertenecientes a la comunidad, quizás atribuibles a su cercanía con estas, aspecto valorado favorablemente y que fomenta la eficacia de la escuela para la mejora escolar, dado que la construcción de la inclusión supone un proceso de cambio que no solo afectará a la escuela sino a la sociedad por completo (Rodríguez-Hidalgo *et al.*, 2016). En este sentido, la escuela como modelo de transmisión cultural condiciona el desarrollo de aspectos actitudinales elementales para una convivencia cooperativa y solidaria en la sociedad, y en particular para la construcción de una cultura inclusiva (Valdés-Morales *et al.*, 2019).

Por último, se sitúa la participación, valor que significa “colaborar con otros”, lo cual supone un compromiso activo y la toma de decisiones (Booth y Ainscow (2015). A pesar que los establecimientos participantes declaran tener proyectos institucionales inclusivos, relevando la intención de la comunidad de fortalecer esta dimensión de manera coordinada, bajo este escenario se evidencia la consumación de acciones de mejora inaplazables.

La escuela rural tiene más arraigada la inclusión como un concepto que involucra a todos y no necesariamente a un grupo de personas, como garantía de la atención a las distintas tipologías de la diversidad (Valcarce, 2011). Sin embargo, este no es un elemento conceptual visualizado positivamente en ambas escuelas, sino más bien de manera emergente, sobre todo si consideramos que asistentes de la educación y estudiantes perciben detrimentos en su contribución y expresión de opiniones ante posibles medidas de mejora educativa. Lo mismo sucede con la escuela urbana, al apreciarse la aparición recurrente de categorizaciones y uso de etiquetas hacia el grupo de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

En síntesis, ambas comunidades educativas presentan un modelo cultural inclusivo emergente, que se enfrenta y coexiste con significaciones valóricas diversas que surgen como barreras para avanzar en el camino de la inclusión. Solo será posible un cambio trascendental si este nace de las propias escuelas y todos sus participantes (Duk y Murillo, 2018; Duk, 2007); por ello urge dirigir los esfuerzos a la resignificación sobre los valores fundamentales de la cultura inclusiva, desde una perspectiva dialógica para la reflexión y el análisis de las prácticas educativas.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, (349), 78-83.
- Aguiar-Esteva, V. y Acosta-Banda, A. (2019). La educación como instrumento para la transformación social. En L. G. Juárez-Hernández

(coord.), *Memorias del Cuarto Congreso Internacional de Evaluación (VALORA-2019)*. CIFE.

- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(n.º esp.), 81-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Ascorra, P., Bilbao, M. Á., Gómez, G. y Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. *Universitas Psychologica*, 15(1), 15-27.
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica n.º 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Benavides, N., Ortiz, G., y Reyes, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Cuadernos de Pesquisa*, 51(1).
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida: convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (coords.), *Rompiendo inercias* (pp. XX-XX). XXXXXX.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (3.ª ed. revisada del Index for Inclusion). FUHEM-OEI.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Prelac, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1, 174-177.
- Colín, H. (2013). *Diseño de un plan de mejoramiento para potenciar el trabajo en equipo de los docentes de la escuela n.º 2 República Argentina de Puerto Montt* [Tesis de posgrado]. Universidad Alberto Hurtado.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Nanzhao, Z., Kornhauser, A., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco.
- Duk Homand, C., (2007). "Inclusiva". Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto Fondef/Conicyt D0411313. *Rehielo: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 188-199.
- Duk Homand, C. y Murillo, J. (2011). *Escuelas inclusivas eficaces: gestión, prácticas y cultura inclusiva*. Documento académico de

Diplomado sobre escuelas inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); Universidad Central de Chile.

- Duk Homand, C. y Murillo, J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó. <https://doi.org/10.15581/004.12.25331>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *spss for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. (4.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Gutiérrez, M., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.
- Iztcovich, G. (2012). Inclusión educativa en contextos de segregación espacial. *Alas para la Equidad: Órgano Informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo de México*, 4(38).
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- León del Barco., Mira, A. R. y Gómez Carroza, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 5(2), 259-282.
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2015). *Ley de Inclusión n.º 20.845*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2017). *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18807/E17-0029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2017). El ods 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- Navarro, J. (2017). *Equipos que funcionan. Procesos grupales y diseño de tareas que contribuyen a la efectividad de los equipos*. <http://hdl.handle.net/2445/111923>

- Ochoa, M. L. (2019). Participación y autonomía progresiva del adolescente. Democratización escolar en Buenos Aires (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 125-137.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). PISA 2012 results. Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (vol. II). <https://doi.org/10.1787/9789264201132>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-in-chile_9789264284425-en#page1
- Ortiz, I. (2015). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la Educación*, (42), 93-122.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf
- Peña, C. (2007). *Por qué no debemos seleccionar*. En J. J. Brunner y C. Peña (eds.), *La reforma del sistema escolar: aportes para el debate* (pp. 245-252). Universidad Diego Portales.
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 285-301. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Rodríguez Hidalgo, A. J., Zych, I. y Ortega-Ruiz, R. (2016). *El centro y el aula como escenarios de la convivencia*. En R. Ortega-Ruiz y I. Zych (eds.), *Convivencia escolar. Manual para docentes* (pp. 27-37). Grupo 5.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sánchez, D. y Robles, M. (2013). Inclusión como clave para una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Santamaría, R. y Corbí, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38, 317-338.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21(2011), 119-131. <http://hdl.handle.net/10347/6228>
- Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar.

Educación y Educadores, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

Villarruel, M. (2012). Entornos políticos y dilemas sociales: los horizontes de la educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 15(2), 4-20.