

160 970

398a  
2016

**ACTITUDES Y CREENCIAS DE LA COMUNIDAD  
EDUCATIVA DEL COLEGIO MARÍA  
AUXILIADORA DE VALPARAISO EN RELACIÓN  
AL CONCEPTO DE INCLUSIÓN**

Jesús Enrique Juyumaya Fuentes

Profesor-Guía: Guido Demicheli Montecinos

2016

Magister en Psicología del Trabajo y las Organizaciones  
Escuela de Psicología  
Universidad de Valparaíso



**Dedicatoria**

A mis Padres.

### **Agradecimientos**

A mi esposa por su constante apoyo y revisión a este trabajo. A mis padres a quien les debo todo. A mi hermano por sus consejos y cariño. Al Profesor y Director del Programa de Magíster, Dr. Guido Demicheli, por depositar su confianza en mi estudio, su amabilidad y supervisión. A la directora pedagógica del Colegio María Auxiliadora, Veronica Muñoz, quien confió en mi y me permitió realizar este trabajo. A todos, mis más profundos agradecimientos.

## Índice

<b>Introducción</b>	Página 1
Antecedentes Contextuales	Página 1
El Concepto de Inclusión	Página 3
Actitudes y Creencias	Página 4
<b>Método</b>	Página 10
<i>El Sistema Galileo</i>	Página 11
Población y Muestra	Página 19
Análisis de Varianza	Página 20
<b>Resultados</b>	Página 21
Total Comunidad Educativa	Página 21
Apoderados	Página 23
Asistentes de la Educación	Página 24
Profesores	Página 25
Estudiantes	Página 27
Análisis por Grupos de Estudio	Página 28
<b>Discusión</b>	Página 29
<b>Conclusiones</b>	Página 34
<b>Sugerencias</b>	Página 37
<b>Referencias</b>	Página 38
<b>Anexos</b>	Página 40

## Resumen

Durante el 2016 se realizó una investigación buscando conocer las actitudes y creencias de los integrantes de la comunidad educativa del Colegio María Auxiliadora de Valparaíso, en relación al concepto de inclusión educativa. Se utilizó un diseño cuali-cuantitativo (Sistema Galileo) donde se realizaron 16 entrevistas en profundidad y se aplicaron 80 cuestionarios en total. Sobre la base de dicha investigación, el presente artículo reporta un estudio, que compara las actitudes y creencias de los cuatro grupos que componen la comunidad educativa del Colegio respecto a los principales atributos compartidos que ellos mismos consideran centrales en relación con la inclusión educativa. Los atributos investigados en el presente estudio en relación con las actitudes y creencias que sostienen y expresan la población estudiada, se refieren a: 1) Existencia de Oportunidades, 2) Respeto e 3) Igualdad. Se observa que más allá de las diferencias de actitudes y creencias favorables al colegio en estudio, hay también algunas dimensiones en las que dichas diferencias se atenúan, según se trate de apoderados, asistentes de la educación, profesores o estudiantes.

**Palabras clave:** Inclusión educativa, Colegio inclusivo, Actitudes y creencias, Comunidad educativa, Ley de inclusión escolar.

### **Abstract**

During year 2016 an investigation was carried out seeking to know the attitudes and beliefs of the educational community members of a School María Auxiliadora of Valparaíso, in relation to the concept of educational inclusion. A qualitative-quantitative design it was used (Galileo System) where 16 in-depth interviews were it conducted and 80 questionnaires were it applied in total. Based on this research, this article reports a study, which compares the attitudes and beliefs of the four groups that integrate school's educational community with regard to the main shared attributes that they themselves consider central in relation to educational inclusion. The attributes investigated in the present study in relation to the attitudes and beliefs that sustain and express the population studied, refer to: 1) Existence of Opportunities, 2) Respect and 3) Equality. It's observed that beyond the differences of attitudes and beliefs favorable to the school studied, there are also some dimensions in which these differences was attenuated, depending on whether they are parent of students, educational assistants, teachers or students.

**Keywords:** Educational inclusion, Inclusive school, Attitudes and beliefs, educational community, School inclusion law.

## **Introducción**

El presente artículo, aborda la problemática de la inclusión educativa en un Colegio de la V región de Valparaíso, Chile. Específicamente, el Colegio María Auxiliadora de Valparaíso (CMA). El objetivo general del estudio es conocer las actitudes y creencias de la comunidad educativa del Colegio en relación al concepto de inclusión educativa. La importancia del estudio se relaciona con el contexto nacional actual, ya que desde el año 2015, existe la obligación de que los Colegios chilenos (antes subvencionados) deban cumplir, gradualmente, con la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2015). Esta Ley regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado de Chile. A partir de la investigación, se obtuvo información para proponer mejoras al Colegio en vías a la inclusión educativa.

### ***Antecedentes Contextuales***

Las escuelas y colegios del siglo XXI deben promover una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los alumnos. Por este motivo, el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas debe ser promovido por la política educativa con el fin de que las mismas puedan ofrecer una educación de calidad para todos. A su vez, la comunidad educativa debe ser apoyada para que pueda reflexionar y comunicarse aspectos específicos de su práctica en un clima de colaboración y en unas condiciones de trabajo que favorezcan la innovación y los procesos de mejora educativa. El resultado de todo ello debería ser la construcción de comunidades educativas en las que la inclusión, la participación, la cohesión social y el aprendizaje estén presentes y garanticen el éxito de todos.

En el año 2015 el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016) pone en marcha una nueva normativa que rige a todos los establecimientos educacionales, sean privados, públicos o subvencionados, denominada Ley de Inclusión Escolar<sup>1</sup> (LIE). Con ella se busca que el sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar (Arnaiz, 2012). En este contexto los nuevos principios que sustentan el sistema educativo inclusivo con los siguientes:

1. No discriminación arbitraria e inclusión, lo que conlleva el deber del Estado de velar por la inclusión e integración en los establecimientos educacionales.
2. Gratuidad progresiva, que deberá implantar el Estado en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado.
3. Dignidad del ser humano y el de educación integral.

Pese a ello cada colegio será libre de mantener su proyecto educativo institucional y los apoderados podrán escoger el establecimiento que más se acomode a sus necesidades. Sin embargo, los colegios no podrán seleccionar con pruebas de admisión, solicitar antecedentes académicos, socioeconómicos y cobros por su postulación, estado civil de los padres, expulsión sin un debido proceso de apoyo pedagógico o psicosocial previo que sea conocido por el estudiante y apoderado.

---

<sup>1</sup> Ley 20.845, de inclusión escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, MINEDUC, Gobierno de Chile (2015).

La nueva normativa establece claramente que, el sostenedor, tendrá plena libertad para determinar su proyecto educativo, el Estado respetará la diversidad de procesos y proyecto educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto educativo diverso y determinado.

### ***El Concepto de Inclusión***

Vivimos en un mundo marcado por la exclusión, la desigualdad y la marginación donde los derechos humanos son vulnerados. Por lo tanto, los sistemas educativos actuales han de enfrentarse a la lucha contra la exclusión, debiéndose convertirse ésta en sus retos fundamentales. En esta lucha surge el concepto de educación inclusiva con la finalidad de combatir la exclusión social, educativa, étnica, religiosa, de género y económica que sufren los estudiantes de nuestro país y del mundo.

La necesidad de una nueva cultura escolar inclusiva es, sin duda, una tarea difícil por lo que supone de un cambio profundo. Hoy esperamos de la escuela que sea capaz de lograr la adaptación de la oferta educativa a la diversidad del alumnado, a diferencia del esfuerzo que se requería a éste cuando el discurso centraba su atención en la integración, exigiendo su adaptación y asimilación a la oferta. En este sentido pretendemos pasar de una escuela integradora, con espacios a la diversidad, fruto de múltiples clasificaciones, fundamentadas en la diferencia a una escuela inclusiva, como espacio a la diversidad, basada en lo común.

Según la UNESCO (2009) la educación inclusiva se entiende como una escuela para todos los niños y niñas, independientemente de sus habilidades, necesidades, carencias, problemas y dificultades. Una escuela para todos y todas, que tienen igualdad de oportunidades en la

enseñanza y aprendizaje, en una escuela que no estigmatice y clasifique las discapacidades, sino que recompensa el éxito y anima todos los esfuerzos.

Como ya se ha señalado, poner en marcha prácticas efectivas de inclusión educativa, requiere preparar las condiciones del Colegio, involucrando la participación de todos/as los actores del proceso educativo, de este modo, se estimula la definición de objetivos comunes, y se resuelven con mayor facilidad las diferencias.

Una de las acciones más importantes para mejorar las respuestas educativas a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), es conocer bien el funcionamiento del centro, revisar y evaluar aquellos aspectos que se encuentran más débiles en la institución escolar como su organización, prácticas pedagógicas, clima social, entre otros aspectos (Kourkoutas, 2011)

El Proyecto Educativo es el instrumento a través del cual la escuela define su identidad; clarifica las metas de desarrollo institucional, orienta los distintos procesos que ocurren en el centro educativo, da sentido y racionalidad a la gestión para el mediano y largo plazo, favoreciendo el desarrollo de un trabajo en torno a objetivos compartidos.

### ***Actitudes y Creencias***

Las actitudes y las creencias son dos conceptos centrales en el ámbito de las ciencias sociales. Por un lado, en el caso de las actitudes, son un constructo teórico ampliamente estudiado dentro de la psicología, pues desempeñan un rol trascendental en los procesos de cambio social, debido a su carácter mediador entre la persona y el contexto social al que pertenece. Por otro lado, las creencias son otro concepto fundamental a la hora de comprender los procesos que marcan el devenir de la cultura y la sociedad en general.

Las actitudes pueden considerarse básicamente como representaciones psicológicas de la influencia que ejerce cada sociedad y cultura sobre las personas. Dependen directamente del contexto que las genera, pero al mismo tiempo, son una expresión que articula un conjunto más o menos amplio de experiencias individuales únicas, expresada mediante la evaluación con cierto grado de favorabilidad o des-favorabilidad dadas a conocer mediante respuestas manifiestas (Demicheli, 2005). Toda actitud engloba un conjunto de creencias que interactúan unas con otras y que hacen referencia a una situación u objeto en particular.

Las creencias han sido comprendidas tradicionalmente como ideas o convicciones que sostiene una persona y que se configuran a partir de la información o conocimiento que ésta tenga respecto de personas, situaciones o elementos de su entorno social en un determinado momento. En 1918 los sociólogos Thomas y Znaniecki llegarán a definir a la psicología social en su conjunto como el “estudio científico de las actitudes” y resaltan dentro de una vasta gama de definiciones al respecto, algunos aportes interesantes. Por ejemplo, según Allport, la actitud es el estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la experiencia y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que está relacionado (Rodríguez, 1987). Por otro lado, para Kretch y Crutchfield es una organización duradera de procesos motivadores y emocionales perceptivos y cognitivos en relación con el mundo en que se mueve la persona, mientras que para Rokeach es organización aprendida y relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o situación, que predispone a un individuo en favor de una respuesta preferida (Demicheli, 2009).

Se puede entender la actitud como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afecto relativas a dicho objeto (Demicheli, 2009).

Junto con la multiplicidad de definiciones mencionadas, destacan además cuatro enfoques teóricos que se han desarrollado asociados a su estudio: 1) el enfoque funcional que concibe las actitudes como cumpliendo funciones, principalmente de (auto) ajuste psicológico a través de la personalidad del individuo y social en términos de la adaptación de éste a su entorno, mediante procesos motivacionales que activan y guían su conducta en la dirección necesaria para aquello; 2) la teoría de la disonancia cognitiva cuyo supuesto base es que el ser humano busca mantener una armonía interna básica entre sus actitudes, opiniones, conocimientos y valores, hacia sus conductas. La disonancia es el resultado del no logro o la ruptura de esa relación armónica, lo cual produce un estado de tensión psicológica en las personas; 3) la teoría del refuerzo, según la cual las actitudes se manifiestan, conservan o desaparecen, acorde a las consecuencias favorables o al castigo que acompañe a las conductas que las hacen tangibles; y por último, 4) los enfoques cognitivos que centran su atención en los procesos analíticos asociados a las actitudes y las conductas humanas (evaluar, razonar y decidir), buscando explicar aquellas que están bajo control consciente de las personas a partir de ciertos determinantes que las preceden y les otorgan sentido (Demicheli, 2011).

Bajo el alero de estos últimos enfoques, los modelos que han mostrado mayores desarrollos y adquirido a su vez mayor notoriedad, son la llamada Teoría de la Acción Razonada y la Teoría de la Acción Planeada, que más que dos modelos independientes entre sí, son más bien una ampliación a la primera formulación, agregando el elemento de evaluación que realiza cada

individuo respecto de su propia capacidad de ejecución conductual frente a una situación determinada. Según sus propulsores (Fishbein y Ajzen), las creencias tienen orígenes diversos, se forman ya sea mediante experiencias directas, indirectas o a partir de información relativa a cualquier elemento del mundo socio-vivencial de una persona, pero independientemente de la cantidad de ellas que ésta posea, por sí misma no conducen a la acción, mientras que la actitud representa el sentimiento global favorable o desfavorable hacia un determinado estímulo por parte de un sujeto (Demicheli, 2009).

La relevancia que tienen estas teorías cognitivas anteriormente expuestas, radica en que las estimaciones que las personas deben realizar cuando responden el cuestionario de pares comparados que emplea el método Galileo, resultan también de un proceso cognitivo y por ende, comparten una misma concepción psicométrica general con la teoría cognitiva del sistema Galileo y que se expone a continuación:

Según el creador del sistema o método Galileo, Joseph Woelfel (1980) la concepción aristotélica está a la base del desarrollo de las ciencias sociales desde sus orígenes, con lo cual inevitablemente se ha visto afectado el enfoque con que se abordan las actitudes, principalmente por dos razones. En primer lugar, porque al concebirlas como disposiciones afectivas (asociadas a motivaciones), midiéndolas en función del grado en que las personas gustan de un objeto actitudinal o perciben que pueden obtener ventajas comportándose de una cierta manera hacia él, ha mostrado ser un decepcionante predictor de conducta, con total independencia del tipo de escalas utilizadas para estudiarlas. En segundo lugar, la aplicación de escalas de categorías ha restringido la posibilidad de medirlas con precisión, disminuyendo considerablemente la

confiabilidad de la varianza obtenida en estudios realizados con esos procedimientos (Foldy y Woelfel, 1990).

Tomando distancia de dicha concepción afectiva de las actitudes y de las escalas categoriales como instrumentos de su medición, la teoría cognitiva de Woelfel (1980) está influenciada por el pensamiento interaccionista de G. H Mead, quien comprendió el comportamiento como un proceso continuo y a la actitud como básicamente la relación global de un individuo con un objeto o un grupo de éstos, que incluye una dimensión afectiva, pero no está limitado a ella. El Yo puede ser objetivo de la experiencia individual igualmente que cualquier otro objeto, siendo el Sí Mismo definido en términos de su relación con esos otros objetivos de experiencia (Demicheli, 2005).

Esto viene a explicar por qué el sistema Galileo considera que la definición de cualquier objeto de cognición está determinada por su ubicación respecto de otros objetos relevantes dentro de un continuo o espacio multidimensional, siendo la creencia, básicamente, la distancia global entre dos conceptos dentro de aquel espacio, mientras que la actitud es definida como la distancia entre cualquier concepto y el Yo. En este sentido, si bien todas las actitudes conllevan creencias, no todas las creencias son actitudes, sino que solamente aquellas en que uno de los objetos en relación es el Sí Mismo (Demicheli, 2009).

Según Woelfel es posible estimar las actitudes de las personas en relación con ciertas formas de conducta como distancias o separaciones entre el Sí Mismo y esos comportamientos (por ejemplo, el comportarse solidariamente ante una catástrofe o ecológicamente, practicando y promoviendo el reciclaje) e Igualmente aplicaría respecto de las cosas materiales, las situaciones o las personas en particular. En su teoría cognitiva se vincula la idea de separación con la noción

geométrica que considera a la distancia física como un caso especial de separación, resultando isomórfica a la separación conceptual en estructuras formales, por ende, en su teoría se asume que las separaciones conceptuales pueden ser presentadas en formatos geométricos análogos a los que describen distancias físicas. De este modo, los conceptos similares o con relaciones estrechas entre sí, se ubican cerca unos de otros, mientras que aquellos disímiles o poco relacionados, se localizan distantes y dentro de ese espacio compartido, el Yo corresponde a una representación consciente de las personas respecto de sí mismas en relación con esos otros conceptos componentes. En otras palabras, el Sí Mismo se ubica cercano a los conceptos consistentes que según cada cual lo definen y lejos de aquellos que no se ajustan a su autodescripción (Demicheli, 2009). Al margen de aspectos, que aún se debaten respecto a las actitudes y creencias, siguen disfrutando de un lugar preferencial dentro de las ciencias sociales y que respecto a las actitudes en particular, se distinguen con claridad un conjunto de dimensiones que parecen estar fuera de discusión, como por ejemplo, su carácter aprendido y duradero, el hecho de que posean carga afectiva (favorable o desfavorable), su condición de ser dirigidas hacia objeto, situación o persona(s), que se articulan en torno a la información y su efecto de predisponer a actuar de cierta forma determinada. En efecto, las actitudes de un individuo resumen sus experiencias del pasado, mientras simultáneamente tienen efectos directivos sobre su actividad actual y cómo proyecta el futuro, incluyendo las expectativas acerca del comportamiento ajeno y propio, por lo cual se vinculan con todos los aspectos de la vida social y sus efectos son innegables dentro de cualquier contexto colectivo (Lee, 1991).

El objetivo general del presente estudio es conocer las actitudes y creencias de la comunidad educativa del CMA en relación al concepto de inclusión educativa. Además, se han establecido 3

objetivos específicos: 1) Identificar los componentes que los integrantes de la comunidad educativa del CMA asocian con el concepto de inclusión educativa; 2) Medir las actitudes y creencias de los integrantes de la comunidad educativa del CMA en relación al concepto de inclusión educativa y 3) Describir los posibles aspectos diferenciales de los subgrupos de la comunidad educativa del CMA en relación al concepto de inclusión educativa.

### **Método**

En la realización del presente estudio se utilizó como metodología central el sistema Galileo, antes descrito teóricamente, un procedimiento cuali-cuantitativo que operativamente se desarrolla mediante 4 etapas que siguen una secuencia específica. La primera de ellas (con sus respectivos 3 pasos), es de carácter netamente cualitativo y tiene como propósito central hacer emerger desde los propios participantes en el estudio, los componentes o atributos, centrales del fenómeno a estudiar (en este caso, la inclusión educativa del Colegio), los que luego son convertidos en rótulos que pasan a constituir ítems (segunda etapa) del cuestionario a aplicar (tercera etapa) y mediante el cual se establecen cuantitativamente las distancias actitudinales y cognitivas de los participantes, en este caso, con relación a la inclusión educativa del Colegio.

Como se podrá apreciar más adelante, en la descripción paso a paso de este sistema metodológico, se trata de una modalidad que integra de manera efectiva, consistente y equilibrada, recursos cualitativos y cuantitativos en el curso de la investigación. En su primera etapa (cualitativa) son los mismos participantes en él (y no él/los/investigador/es) los que (mediante entrevistas en profundidad) provee los textos básicos (que luego serán objeto de

análisis de contenido) para definir aquello que se pretende estudiar y establecer cuáles son sus componentes constitutivos centrales. Luego, en el etapa 3, el sistema Galileo, recurre al cuestionario como recurso metodológico para dimensionar cuantitativamente las actitudes y creencias de los participantes en relación con cada uno de los atributos que finalmente fueron considerados como componentes relevantes del fenómeno estudiando. A continuación se describen con mayor detalle el sistema Galileo, sus etapas y pasos precedentemente enunciados.

### ***El Sistema Galileo***

El sistema Galileo es una metodología integral para la investigación en ciencias sociales, que apela alternadamente a recursos tanto cualitativos como cuantitativos para su puesta en práctica. Se lleva a cabo sobre la base de 4 etapas consecutivas: en primer lugar, requiere la realización de entrevistas en profundidad, las cuales se siguen de un análisis del contenido recabado, para dar paso a continuación a la elaboración y posterior aplicación de un cuestionario. Es importante señalar que existe en la actualidad una fuerte tendencia en hacer estudios que integren metodologías cualitativas y cuantitativas ya que están traen grandes beneficios para la investigación (Moyano, 1999).

Este tipo de investigación arranca con un acercamiento directo al objeto de estudio mediante entrevistas en profundidad a sus propios integrantes, más precisamente a un grupo de ellos seleccionados aleatoriamente. A partir de la información obtenida en dichas entrevistas, se realiza un análisis de texto apoyado en programas computacionales que identifican aquellos temas y conceptos que aparecen con más frecuencia y tienen mayor relevancia respecto de aquello que se está estudiando, definiendo de este modo las dimensiones que serán incluidas en la siguiente etapa. De esta forma, a diferencia de los sistemas tradicionales, en el método Galileo

los conceptos que definen el campo de significación se obtienen directamente desde el grupo en estudio, en lugar de ser preestablecidos por el investigador (Demicheli, 2009).

A continuación, una segunda etapa del Método Galileo consiste en la elaboración de un Cuestionario que incluye dichos conceptos más recurrentes y relevantes aparecidos en la etapa anterior y que se configura pareando entre sí todos con cada uno de los rótulos que representan las principales dimensiones culturales derivadas de las entrevistas en profundidad (análisis de contenido y categorial), lo que da origen a escalas que constituyen una variante de los que Torgerson (1958) denominó técnicamente métodos de estimación directa (Demicheli, 2011).

Cabe precisar que para distintos autores las escalas tipo Likert son consideradas psicométricamente débiles, por ser restrictivas (sólo 5 o 7 categorías a elegir), lo que introduce un error inicial de 14% y 20% respectivamente y también por no ser muy precisas, pues poseen una precisión no mayor de un 86% u 80%, según sea el caso. En este sentido, los ítems propiamente tales del cuestionario no están elaborados usando escalas categoriales de diferencial semántico, sino que expresan las relaciones entre dichos atributos mediante escalas construidas con el método de pares comparados (original de Thurstone) que fue retomado por los investigadores que desarrollaron el sistema Galileo, las que a su vez han sido correlacionadas con escalas de nivel racional de probada exactitud y precisión (Demicheli, 2005).

Aunque esta modalidad instrumental no es usual dentro de las opciones de medición y las personas no tienen mayor conocimiento ni conciencia del proceso que llevan a cabo, habitualmente son capaces de estimar separaciones o diferencias entre conceptos con bastante confianza y considerable exactitud. La estimación en base a pares comparados empleando escalas de razón es generalmente considerada la forma individual de medición más precisa

conocida por los psicometristas y, en el caso específico de las escalas del método Galileo, hay evidencia sustancial que pueden lograr considerable precisión, incluso en muestras pequeñas (Woelfel, 1992).

Para contestar dicho instrumento, las personas deben realizar estimaciones directas de la magnitud de las diferencias entre los conceptos en tanto proporciones referidas al criterio métrico. Esta modalidad de pregunta ubica a quién contesta en una posición desde la cual se potencia una respuesta integral (él o ella responde como un todo y no por áreas psicológicas) y relacional (cada estimación es una función). Ahora bien, como resultado de este procedimiento, cada concepto adquiere una posición definible como puntaje  $Z$ , es decir, como fracciones de unidades de dispersión. Por lo tanto, la escala obtenida constituye una matematización muy precisa de un fenómeno inicialmente descrito sólo en términos cualitativos (Demicheli, 2009). El sistema Galileo se estructura operacionalmente sobre la base de conceptos que representan atributos y objetos. Incluye también un punto de referencia que focaliza la investigación: una profesión, un evento social, una organización o cualquiera sea el objeto, proceso, persona o grupo que se haya definido estudiar. Los atributos describen la organización en general, a través de algunas de sus prácticas y situaciones, en tanto los objetos, son dos puntos de perspectiva propios del modelo de observación y descripción que emplea el sistema: Yo (el respondiente) y los Otros (el grupo al que pertenece el respondiente).

En el sistema Galileo, la distancia entre la etiqueta Yo y cada uno de los otros puntos es definida como la actitud que esa persona tiene en relación con los atributos, el otro punto de perspectiva (su grupo) y el punto general de referencia (fenómeno estudiado). A su vez, la distancia entre ambos conceptos de perspectiva (Yo – los Otros), representa el grado actitudinal

de “identificación” -como generalizadamente se le llama desde un punto de vista psicológico- de los individuos estudiados respecto de su propio grupo de pertenencia (Demicheli, 2005).

Se define como creencias, aquellas distancias que las personas establecen para cada uno de los pares que no incluyen el concepto actitudinal Yo. Por lo tanto, las distancias entre el rótulo de perspectiva los Otros y cada una de restantes etiquetas, representan las creencias que tienen quienes responden acerca del propio grupo de pertenencia, tanto en su relación con el fenómeno general en estudio, como con sus respectivos atributos.

A partir de cada una de las estimaciones numéricas de distancias establecidas por los participantes respecto de cada par comparado incluido en el cuestionario, el software de Galileo elabora una matriz de distancias-promedio entre todos y cada una de las etiquetas que representan los atributos, los puntos de perspectiva y el punto de referencia del estudio respectivamente. Utilizando el recurso matemático que permite la multi-dimensionalidad gráfica a partir de la matriz original de distancias-promedio, ésta última es transformada en un mapa espacial con esa característica, que además puede configurarse para ser visualizado desde infinitas versiones de perspectiva. Matemáticamente, el proceso es análogo a la conversión en mapa geográfico de una matriz de distancias entre ciudades, expresada en kilómetros (Demicheli, 2011).

Si bien estos mapas podrían ser considerados sólo un recurso de apoyo visual-gráfico, no puede dejar de reconocerse en esta opción técnica dos aportes; por una lado, ofrece una ventaja de carácter matemático-gráfico, sin pérdida ni distorsión de la información original y, por otra parte, de carácter visual-cognitivo que localiza y dimensiona el fenómeno dentro de un espacio delimitado (Demicheli, 2009). Al respecto, ha de considerarse con especial atención que

mientras el espacio físico tiene tres dimensiones, el espacio representativo de un fenómeno social, suele ser bastante más complejo. Sobre la base de la configuración del cuadro idiosincrático de significados y dimensiones establecidas gradualmente respecto al fenómeno en estudio, así como de las creencias y actitudes que las personas sostienen respecto de aquellas, se realiza el análisis cuali-cuantitativo final, integrando ambos niveles de manifestación social.

Entonces el sistema Galileo parte obteniendo insumos de información inicial de carácter cualitativo, que luego -análisis de contenido mediante- son gradualmente precisados con vistas a materializarse en un instrumento cuantitativo (cuestionario), que permite medir las actitudes y creencias que posee el grupo en estudio, respecto de los principales atributos del proceso social en estudio. En este sentido, el sistema Galileo es un método aplicable y adecuado para cualquier fenómeno o proceso social respecto del cual se quieran establecer las actitudes y creencias que determinado(s) grupo(s) de personas sostiene(n) en relación con el mismo (Demicheli, 2009).

En síntesis, el método Galileo representa una efectiva propuesta integradora y fértil para el análisis de procesos sociales, no sólo por las dimensiones iniciales contenidas como insumos básicos para la realización del estudio (generadas en su mayor parte por las mismas personas en estudio), sino también desde el punto de vista del conocimiento que ofrece de las actitudes que éstos tienen respecto de aquellas, y de las múltiples y complejas relaciones posibles de establecer a partir de la matriz numérica y espacial que proporciona con posterioridad a la indagación cualitativa.

*Primera etapa.* Se identifican los principales conceptos que las personas del grupo en estudio usan de manera espontánea para referirse a las dimensiones más propias del fenómeno investigado, mediante 3 pasos:

1. Realización de entrevistas en profundidad: En el presente estudio se realizaron 16 entrevistas siguiendo un criterio proporcional por subgrupo de la comunidad educativa, hasta alcanzar el criterio de saturación y considerar que no estaban emergiendo nuevas dimensiones acerca del fenómeno de estudio. Las interrogantes fueron planteadas, en líneas generales en los siguientes términos y variantes: ¿Qué es para usted la inclusión educativa?, ¿Qué medidas conoce usted ha tomado el Colegio para cumplir con la Ley de inclusión? y ¿Qué cree usted que hace falta para que el Colegio sea inclusivo?

2. Aplicación de análisis de contenido: Como siguiente paso dentro de esta primera etapa, se procesó la información (textos) obtenida en las entrevistas en profundidad realizadas, mediante la técnica de análisis de contenido, apoyándose en un programa computacional existente para tal efecto: Concordance. Gracias a este programa se identificaron las palabras de mayor frecuencia en un texto, eliminando primero aquellas que no aportan significado (artículos, conjunciones, etc.) y se determinó un listado decreciente basado en dicho parámetro. Luego, ubicamos las palabras más frecuentes identificadas, ahora en el contexto de las oraciones en las que fueron empleadas, para analizarlas en función de similitudes o diferencias en cuanto a sentido de uso y coherencia semántica (Canales, 2006). Mediante este recurso metodológico, se obtuvieron los insumos básicos para realizar el tercer y último paso dentro de esta misma fase, consistente en generar el conjunto de rótulos que representarían las dimensiones o atributos más significativos para el estudio (según los propios participantes en él) y respecto de las cuales, posteriormente se establecieron sus actitudes y creencias.

3. Generación del listado de rótulos: Este proceso generativo implica agrupar en torno a un rótulo (que describe un atributo) los usos recurrentes y significados que dan sentido a los

términos más frecuentemente empleados por los participantes en el estudio durante las entrevistas (Letelier, 2002). Técnicamente, en la actualidad el análisis de contenido considera dos grados de complejidad (descriptivo e inferencial) asociados a dos tipos de análisis: a) sintáctico, que se centra en la morfología del texto, orientándose a la búsqueda y recuento de palabras y caracteres y, b) semántico, que busca el sentido de las palabras y pone el foco en el análisis de los temas y categorías presentes (Hernández, 2010). En el paso anterior de estos estudios, ambos niveles de análisis fueron aplicados a la información obtenida en las entrevistas realizadas, usando el programa Concordance. En este tercer paso, entendiendo una categoría como un grupo de palabras con similar significado o connotaciones (Bonache, 1990) y sobre la base de los insumos previos y los criterios de frecuencia (palabras más utilizadas por los participantes) y significado (contexto semántico y sentido con que las usan), se realizaron las asociaciones y agrupamientos categoriales, las que dieron origen a los siguientes rótulos o etiquetas en el presente estudio (Ver Tabla 1.).

**Tabla 1**

Listado de Rótulos utilizados.

1. Existencia de oportunidades (Oportunidades).
2. Respeto.
3. Igualdad.
4. Yo.
5. Colegio Hoy.
6. Colegio Ideal.
7. Apoderados.
8. Asistentes.
9. Estudiantes.
10. Profesores.

Si bien los distintos subgrupos de la comunidad educativa del CMA también fueron mencionados en frecuencias no menores durante las entrevistas, no se las considera como emergentes en esa instancia, sino como “conceptos referenciales” (de acuerdo al sistema Galileo) en tanto su incorporación fue establecida por los investigadores desde el inicio de la investigación para el estudio de las actitudes y creencias de la comunidad educativa del CMA. Por último, el rótulo Yo/Mi constituye la dimensión actitudinal propia del sistema Galileo y, por lo tanto, es de inclusión obligada en todo estudio que utilice dicho proceder metodológico.

*Segunda etapa.* Con los rótulos obtenidos en la etapa anterior, el software del sistema Galileo permite elaborar un cuestionario específico para cada investigación (el cual se encuentra disponible en el Anexo N° 4), con base en escalas de estimación directa (pares comparados) que son parte de los llamados Métodos de Fraccionamiento como una alternativa claramente ventajosa (en comparación con las escalas de tipo Likert) dadas sus posibilidades de correspondencia con el sistema de los números reales, cuyas propiedades se requieren en la mayoría de los procesos estadísticos.

*Tercera etapa.* El Cuestionario elaborado en la etapa anterior se aplicó a las respectivas muestras de la población descrita anteriormente.

*Cuarta etapa.* Análisis computacional mediante la aplicación del software Galileo a los puntajes proporcionados por los respondientes en los cuestionarios aplicados en la etapa anterior y cuyos cómputos se muestran más adelante en las tablas correspondientes. Para efectos del presente análisis, y dado el nivel de medida escalar de las distancias utilizadas para estimar las relaciones entre los rótulos, éste se hizo en base a las medias y desviaciones estándar de dichas distancias,

así como análisis de varianza para establecer las diferencias, estadísticamente significativas entre estas medias.

### ***Población y Muestra***

La población objeto del presente estudio son los integrantes de la comunidad educativa del CMA. La comunidad educativa está compuesta por los siguientes subgrupos: profesores, asistentes de la educación, estudiantes (sólo se consideran las estudiantes de enseñanza media del Colegio) y apoderados.

El presente estudio considerara los subgrupos que conforman la comunidad educativa del CMA. Para definir nuestra muestra seguimos el criterio del 10%. Por la cantidad de integrantes de los últimos dos grupos (apoderados y estudiantes de enseñanza media) seguiremos el criterio de muestreo por saturación (Ver Tabla 2). La investigación se hizo respecto de los 4 subgrupos que conforman la comunidad educativa del CMA y se realizó sobre una población total de 523 personas, distribuidos según se observa en la Tabla 2.

La muestra se estableció sobre la base de los siguientes criterios:

1. 95% de confianza en error de estimación para una respuesta media entre dos ítems y estimación de varianza indicados.
2. Muestra estratificada con asignación proporcional para la variable subgrupos de la comunidad educativa (apoderados, asistentes de la educación, profesores y estudiantes).
3. Recolección de datos mediante proceso aleatorio. El cuestionario se encontraba disponible en el sitio web del Colegio (CMA, 2016).

**Tabla 2**  
Distribución de la muestra.

Grupos	Cantidad de integrantes	Cantidad de entrevistados
Profesores	40	4
Asistentes de la educación	20	2
Apoderados	200	5*
Estudiantes	263	5*
<b>Total</b>	<b>523</b>	<b>16</b>

### *Análisis de Varianza*

Para determinar cómo se comportan estadísticamente los cuatro subgrupos interpelados se realizó un análisis de varianza de un factor (one way ANOVA) que permite determinar si existen diferencias entre las medias de las categorías anteriormente nombradas, buscando descartar que las diferencias registradas entre las medias de los cuatro subgrupos de la comunidad educativa respondieran al azar.

Se identificó qué datos son relevantes en base a un nivel de significancia (alfa) de 0,05 y de acuerdo a este análisis, se determinaron los subconjuntos homogéneos en base a una comparación por pares entre grupos a través de la prueba honestamente significativa Tukey-b realizada con el software SSPS.

Si el nivel de significación intra-clase es menor o igual que 0,05, rechazamos que exista igualdad de medias, si es mayor aceptamos la igualdad de medias, es decir, no existen diferencias significativas entre los grupos de la comunidad. Cuando el valor no es estadísticamente significativo, la conclusión es que los distintos grupos se comportan de forma muy similar en lo que a la variable dependiente se refiere, pero cuando lo es, se puede concluir que existen comportamientos distintos entre alguno de los subgrupos.

## Resultados

A partir del análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario Galileo (N=80) se presentan a continuación los resultados de la presente investigación.

### *Total Comunidad Educativa*

En la Tabla 3 se muestran las distancias-promedio cognitivas y actitudinales de la población estudiada. A continuación, la figura 1, se presenta el espacio multidimensional que representa el fenómeno investigado, es decir, la inclusión educativa y sus atributos en el colegio estudiado.

Se observan en la Tabla 3 las estimaciones promediadas de distancias que el grupo como tal realiza respecto de cada uno de los pares comparados que se establecieron para este estudio, a partir de los atributos validados al término de la fase cualitativa, e incluidos en virtud de lo anterior en el cuestionario.

Como se ha señalado antes, las distancias entre atributos o dimensiones expresan el grado de asociación cognitiva (creencias) que las personas establecen entre cada par de ellos, mientras las distancias entre cada atributo y el rótulo *Yo* dan cuenta de las actitudes de los respondientes respecto de aquellos.

Los distintos colores en la Tabla indican las distancias estadísticamente significativas. En celeste, las más favorables en actitudes; en amarillo, las más desfavorables. Las creencias más favorables se muestran en verde y las menos favorables en gris.

**Tabla 3**  
Promedios Total Comunidad Educativa.

	Oportunidades	Respeto	Igualdad	Yo	Colegio Hoy	Colegio Ideal	Apoderados	Asistentes	Estudiantes
Oportunidades									
Respeto	35,84								
Igualdad	22,03	19,66							
Yo	23,91	23,98	30,01						
Colegio Hoy	24,86	23,44	41,48	27,01					
Colegio Ideal	32,28	20,75	37,46	30,11	22,84				
Apoderados	28,34	22,40	32,26	24,36	22,85	21,44			
Asistentes	28,20	12,73	32,55	25,93	29,08	26,03	26,84		
Estudiantes	22,72	29,11	24,88	18,64	16,05	37,19	27,18	26,96	
Profesores	31,33	34,34	25,35	22,66	27,48	32,28	31,19	30,08	34,55

  

Promedios		Desviación Estándar	
Actitudes	Creencias	Actitudes	Creencias
25,18	27,61	3,61	6,19

En la Figura 1 se observa el Escalamiento Multi Dimensional (EMD) en 3 y en 2 dimensiones, donde es posible ver gráficamente las distancias entre cada rótulo. En el EMD de 2D se puede ver que el *Colegio Hoy* está más cerca en primer lugar con la *Existencia de Oportunidades* (1), en segundo lugar *Respeto* (2) y en tercer lugar de cercanía (es decir es el concepto más lejano respecto a inclusión educativa) el de *Igualdad* (3).



**Figura 1.** EMD 3D y 2D del Total de la Comunidad Educativa.





Figura 2. EMD 2D Apoderados.

### Asistentes de la Educación

Siguiendo lo anterior en colores se señalan las distancias más grandes y pequeñas en actitudes y creencias. Resulta interesante destacar que el *Yo* está lejano del grupo (29,00), indicando poca favorabilidad actitudinal al grupo y observándose a la vez, una clara distinción entre actitudes y creencias. Respecto a las actitudes se encuentran cerca de las *Estudiantes* (18,86) y del *Colegio Ideal* (22,88). En creencias se encuentran cercanos a *Respeto* (16,76) y asocian con bastante cercanía el *Respeto-Colegio Ideal* (18,24).

Tabla 5

Promedios Asistentes de la Educación.

	Oportunidades	Respeto	Igualdad	Yo	Colegio Hoy	Colegio Ideal	Apoderados	Asistentes	Estudiantes
Oportunidades									
Respeto	37,67								
Igualdad	31,52	14,29							
Yo	27,76	22,14	34,14						
Colegio Hoy	30,86	19,38	39,95	33,86					
Colegio Ideal	27,62	18,24	36,95	41,81	24,43				
Apoderados	29,05	21,71	38,95	30,38	31,48	24,14			
Asistentes	34,86	16,76	43,76	29,00	35,86	29,76	29,38		
Estudiantes	25,57	28,33	25,05	18,86	19,52	49,52	37,76	37,95	
Profesores	25,57	37,76	32,24	24,48	35,05	40,24	38,48	41,10	31,90

En la Figura 3, es posible observar el EMD del subgrupo de los *Asistentes*, como en la Figura 1, las flechas señalan que tan cercanos se encuentra el *Yo* del grupo y cuál es el rótulo más cercano y más lejano para cada grupo.



**Figura 3.** EMD 2D Asistentes de la Educación.

### *Profesores*

En el subgrupo de los *Profesores* el *Yo* está cercano del grupo (25,70). Es decir, existe favorabilidad actitudinal respecto del grupo. Respecto a las actitudes se encuentran cercanos a las *Estudiantes* (19,80) y del *Respeto* (23,25). En creencias asocian con cercanía los pares: *Colegio Hoy-Estudiantes* (20,50) y *Colegio Hoy-Respeto*, las distancias donde es posible señalar más lejanía son: *Colegio Ideal-Estudiantes* y *Colegio Ideal-Profesores*, es decir, en este último caso, con su mismo grupo.

**Tabla 6**  
Promedios Profesores.

	Oportunidades	Respeto	Igualdad	Yo	Colegio Hoy	Colegio Ideal	Apoderados	Asistentes	Estudiantes	
Oportunidades										
Respeto	39,55									
Igualdad	33,10	15,00					Promedios		Desviación Estándar	
Yo	29,15	23,25	31,85				Actitudes	Creencias	Actitudes	Creencias
Colegio Hoy	32,40	17,85	41,95	33,05			29,55	30,91	6,15	7,94
Colegio Ideal	28,95	19,15	34,80	40,90	25,65					
Apoderados	28,00	20,30	36,90	31,90	33,05	25,35				
Asistentes	32,60	17,60	43,45	30,35	33,65	31,25	27,35			
Estudiantes	24,35	27,25	23,30	19,80	20,50	48,00	36,15	36,85		
Profesores	26,75	35,65	29,85	25,70	33,80	38,75	37,40	40,15	36,25	

En la Figura 4, es posible observar el EMD del subgrupo de los *Profesores*. Al igual que en la Figura anterior, las flechas señalan que tan cercanos se encuentra el *Yo* del grupo y cuál es la rotulo más cercano y más lejano para cada grupo.



**Figura 4.** EMD 2D Profesores.

### Estudiantes

En el último subgrupo de la comunidad educativa del CMA vemos que el *Yo* está cercano al grupo (22,14). Es decir, existe una actitud favorable al grupo. Respecto a las actitudes se encuentran cercanos a sus *Apoderados* (22,40). En creencias asocian con cercanía los pares: *Colegio Hoy-Apoderados* (15,63) y *Colegio Hoy-Estudiantes* (15,91) y lejanía con *Colegio Hoy-Igualdad* siendo la distancia más lejana del estudio con 50,97. Además asocian al *Colegio Ideal-Estudiantes* con una distancia bastante alta (38,23). Cabe señalar que en promedio es el grupo con más distancias lejanas de toda la investigación (con los promedios más altos).

**Tabla 7**  
Promedios Estudiantes.

	Oportunidades	Respeto	Igualdad	Yo	Colegio Hoy	Colegio Ideal	Apoderados	Asistentes	Estudiantes
Oportunidades									
Respeto	41,26								
Igualdad	16,26	22,43							
Yo	23,57	24,71	34,80						
Colegio Hoy	23,63	26,54	50,97	24,77					
Colegio Ideal	35,40	16,37	46,20	29,11	22,94				
Apoderados	25,89	20,80	32,66	22,40	15,63	21,34			
Asistentes	28,74	13,09	32,20	30,11	24,97	27,63	30,06		
Estudiantes	21,89	34,57	29,60	22,14	15,91	38,23	29,03	26,46	
Profesores	37,80	39,17	21,00	26,86	26,29	38,57	29,74	32,63	40,91

  

Promedios		Desviación Estándar	
Actitudes	Creencias	Actitudes	Creencias
26,50	28,80	4,18	9,04

En la Figura 5, es posible observar el EMD del subgrupo de las *Estudiantes*, las flechas señalan que tan cercanos se encuentra el *Yo* del grupo y cuál es la rotulo más cercano y más lejano para cada grupo.



Figura 5. EMD 2D Estudiantes.

### *Análisis por Grupos de Estudio*

Como se mencionó en la sección de Método, para determinar cómo se comportan estadísticamente los cuatro subgrupos interpelados se efectuó un análisis de varianza de un factor. Luego de efectuar este procedimiento se corroboró que para el análisis de los cuatro grupos diferenciados, existen subconjuntos que presentan una diferencia estadísticamente significativa respecto de sus medias y que se detallan a continuación. En la Tabla 8 es posible observar los resultados del ANOVA de un factor. Los subgrupos de *Apoderados* y *Estudiantes* tienen una diferencia estadísticamente significativa respecto de la variable dependiente, que expresa el par *Oportunidades-Respeto* (1) y *Colegio Ideal-Profesores* (2). Los subgrupos de *Apoderados* y *Asistentes* tienen una diferencia significativa respecto a *Colegio Hoy-Profesores* (3).

**Tabla 8**  
ANOVA de un factor.

	Variable dependiente	Subgrupo	subgrupo	Sig.	Promedio de los grupos
(1)	Oportunidades-Respeto	Apoderados			25.28
			Estudiantes	0.04	41.26
(2)	Colegio ideal-Profesores	Apoderados			18.28
			Estudiantes	0.03	38.57
(3)	Colegio hoy-Profesores	Apoderados			24.08
			Asistentes	0.03	35.05

El análisis de ANOVA de un factor realizado nos permite señalar que en tres pares de preguntas, el grupo de los *Apoderados*, presentan distancias significativas con otros subgrupos de la comunidad (*Estudiantes* y *Asistentes*). Es probable que los motivos de estas distancias se relacionen con su lejanía en términos de vivir desde afuera lo que ocurre en el Colegio. En la siguiente sección de Discusión se realizará el análisis correspondiente.

### Discusión

Considerando los resultados expuestos en la sección anterior, resulta relevante discutir algunos aspectos. Al respecto, la elaboración del cuestionario, gracias a la primera etapa cualitativa, de entrevistas en profundidad a integrantes de la comunidad educativa del CMA permitió a todos los actores que se involucren en los procesos institucionales que tengan como objetivo cumplir con la LIE, conocer los principios a los que debe orientarse este proceso, así como las acciones posteriores que se tomen como consecuencia de los resultados obtenidos. Constituye una guía general en torno a cómo y en base a qué criterios se gestionará la LIE y como se evaluará su implementación. Así, la mejora continua, la ética de evaluación, la retroalimentación, la promoción y el desarrollo resultan conceptos que la institución declara

como pilares a la hora de referirse a la inclusión educativa, trascendiendo la mera implementación de la LIE como proceso normativo orientado al cumplimiento de la Ley. El presente estudio ayuda a cambiar el foco e implica un cambio cultural relevante para la realidad institucional, centrándose en los integrantes de la comunidad y en sus posibilidades de mejora en el tiempo, objeto contar con posibilidades de profundizar en la inclusión educativa en el CMA, aspecto que suele ser dejado de lado en general, limitándose a una medición de la Ley que tienen más relación con la disciplina y la obediencia que con el cumplimiento de la misión y visión del Colegio o aspectos más culturales de la organización.

Dado que la LIE contiene lineamientos generales, aunque necesarios, éstos no resultan suficientes para orientar de manera específica la realización de procesos de inclusión escolar, por lo que la creación de una herramienta que promuevan la inclusión educativa resulta fundamental para contar con un marco de acción claro y procedimientos concretos a seguir para llevar a cabo estos procesos de inclusión. En este punto, resulta interesante que la directiva de CMA considera desde la definición de los objetivos del año, la inclusión, pasando por explicar los factores que la promueven y/o garantizan, los criterios para evaluar la inclusión, hasta las distintas etapas del proceso y acciones a seguir posteriores a la implementación completa de la LIE. De este modo, se hace cargo no sólo de cómo efectuar la ejecución de la LIE, sino también se posibilita una adecuada gestión del proceso de inclusión en la institución, tomando como referencia en todo momento los principios contenidos en la Ley. Cabe señalar entonces que existen condiciones que se deben en el marco de la Ley, pero además es posible generar acciones a seguir en torno a la promoción de la inclusión educativa en el CMA. Más adelante detallamos algunas sugerencias que se relacionan con este análisis.

De todas formas resulta relevante señalar que el subgrupo de los *Asistentes de la Educación* fue el único grupo que mostró mirada distinta respecto a actitudes y a creencias, esto es posible por la característica de heterogeneidad de dicho subgrupo, donde, además de profesionales, es posible encontrar personal técnico y de aseo. Existe, en general, una actitud poca favorable hacia el grupo por parte de cada encuestado en relación a los otros subgrupos, los cuales son claramente más homogéneos en su composición.

Se visualizan como un problema recurrente, el que falta el componente o concepto de *Igualdad* cuando se habla de inclusión educativa. Tanto en los comentarios de las entrevistas en profundidad (etapa cualitativa) como en los cuestionarios. Es posible destacar que existe en los *Apoderados* y *Asistentes* de la educación una mirada relacionada a externalizar los problemas del CMA, ya que se sienten lejanos al *Colegio Hoy* y cercanos al *Colegio Ideal*, caso contrario ocurre con los otros dos subgrupos de *Profesores* y *Estudiantes*. En general, existe favorabilidad a la *Existencia de oportunidades* en el CMA y en menor medida hacia *Respeto*, siendo el desafío transversal la *Igualdad* debido a su lejanía o rechazo. Parece ser que la institución aún no se hace cargo de la *Igualdad*, lo interesante es que este componente de la inclusión educativa es el más discutido en la disciplina de la psicología educacional, siendo un desafío no solo para las instituciones educativas, sino también para toda la sociedad en su conjunto. La literatura y la evidencia también van en esta línea, ya que existe cierto consenso en que la *Existencia de oportunidades* y el *Respeto* se expresan de manera conjunta, mientras la *Igualdad* parece ser no sólo un desafío, sino algo que parece imposible o no requerido por todos los actores sociales.

Para la comparación y análisis de los subgrupos de la comunidad educativa se efectuó un análisis de varianza. El grupo de los *Apoderados* fue el grupo constante. Como pudimos revisar

en Resultados, para ellos son los *Profesores* los que están más cercanos al *Colegio Hoy*. Esto explica las diferencias en sus creencias respecto a los otros dos subgrupos: *Estudiantes* y *Asistentes*. Resulta interesante entonces el desafío de integrar a los *Apoderados* al Colegio, generando más instancia de convivencia y participación de éstos con todos los integrantes de la comunidad educativa del CMA.

Siguiendo el análisis (Ver Tabla 8) mencionamos que en (1) una posible interpretación surge desde la diferencia generacional de ambos grupos. Mientras por un lado los *Apoderados* asocian la *Existencia de Oportunidades* con el *Respeto*, entendiendo que van de la mano, las *Estudiantes* tienen una mirada más polar respecto a estos atributos de inclusión. Es posible que las *Estudiantes* en lo cotidiano estén de acuerdo en que el Colegio le entregue a todos las mismas oportunidades (evaluaciones, infraestructura, recursos académicos), sin embargo, no consideran relevante, la aceptación de todas las diferencias de sus propios compañeros de curso, esto puede explicarse debido a su etapa de desarrollo, la adolescencia, donde, en general, aún no se interiorizan las normas sociales de aceptación del “otro”. Como se señaló anteriormente, el grupo de las *Estudiantes* no asocia el concepto de inclusión con *Respeto*, por lo que se corresponde visión de cercanía en *Existencia de Oportunidades* y su lejanía como *Respeto*. Este punto, es muy importante, porque nos da luces sobre posibles problemas de convivencia escolar o bullying que puede estar produciéndose en el CMA. Las distancias medias de los subgrupos para esta variable muestran con claridad las distintas miradas de estos dos grupos integrantes de la comunidad educativa del CMA. Mientras *Apoderados* promedia 25,28; las *Estudiantes* 41,26. Respecto a (2) se puede señalar que la diferencia entre *Apoderados* y *Estudiantes* responde a las percepciones de cada grupo. Por un lado, las estudiantes conviven cada día con sus profesores

jefes y de asignatura, lo que les permite conocerlos en profundidad y generar una mirada crítica de éstos. Esto hace que para ellos, los *Profesores* del CMA, tengan que mejorar para integrar un *Colegio Ideal*. Por otro lado, los *Apoderados*, se relacionan en menos situaciones con los *Profesores*, por lo que asocian su desempeño profesional a los buenos resultados en pruebas estandarizadas como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y la PSU (Prueba de Selección Universitaria). Además, es lógico pensar, que los *Apoderados* son los que escogen y mantienen a sus pupilos en el establecimiento, y al ser los *Profesores* un actor relevante para todo Colegio, éstos señalaran que los *Profesores* están cerca del *Colegio Ideal* según su visión, ya que de lo contrario, buscarían otro Colegio para sus pupilos. Las distancias medias de los subgrupos para esta variable corroboran este resultado. Mientras *Apoderados* promedia 18,28; las *Estudiantes* 38,57. Finalmente en (3), vemos que los *Apoderados* encuentran que los *Profesores* están cerca del *Colegio Hoy*, posiblemente porque, al igual que las dos relaciones anteriores, este subgrupo esta “afuera” de la comunidad educativa del CMA, por lo que su mirada está basadas menos en la cotidianidad y convivencia. Para los *Apoderados* los *Profesores* dan forma o son el grupo más importante del CMA. Mientras los *Asistentes de la educación*, que tienen una relación directa y constante con los *Profesores*, consideran que el *Colegio Hoy* está lejos de los *Profesores*. Esto podría deberse a la diferencia en carga horaria de los *Profesores* y los *Asistentes*, ya que éstos últimos por su jornada laboral, pasan más tiempo, en general, en el Colegio. Es posible que exista una visión crítica de los *Asistentes* respecto a los *Profesores*, en este punto, haremos referencia a la etapa cualitativa del presente estudio, específicamente a las entrevistas en profundidad, donde aparecieron comentarios de los *Asistentes*, donde señalaban que los *Profesores* estaban poco comprometidos porque tenían otros

trabajos en distintos establecimientos y que esta situación no favorecía que ellos participaran en todas las actividades internas del CMA y si lo hacían, quizás respondía más a cumplir con una obligación que con otra motivación. Las distancias medias de los subgrupos para esta variable son coherentes con estos resultados. Mientras *Apoderados* promedia 24,08; los *Asistentes* promedian 35.05.

### Conclusiones

A través del cumplimiento de los objetivos del presente estudio, será posible contar con lineamientos y sugerencias, las cuales son necesarias para llevar a cabo los procesos de cumplimiento e implementación de la LIE durante el año 2017 en el CMA, además de entregar insumos que se orientan hacia la gestión de la inclusión educativa como un ciclo continuo, y no solo como la implementación de la Ley (lo que podría generar problemas futuros en la organización). Por otro lado, se pudo aportar con datos, resultados y análisis, que ayudan a proponer los ajustes necesarios para acercar a toda la comunidad del CMA a vivir la inclusión educativa lo mejor posible. Gracias a esta investigación es posible sentar un precedente para el CMA en materia de inclusión educativa, ya que con anterioridad pese a contar con algunas indicaciones para el cumplimiento de la LIE, ésta nunca había sido difundida ni puesta a prueba por los integrantes de la comunidad educativa del Colegio, quienes tampoco contaban con mucha información al respecto, especialmente los subgrupos de: *Estudiantes, Apoderados y Asistentes de la Educación*. Resulta interesante entonces mencionar la invitación a la auto-reflexión y discusión de todos los integrantes de los subgrupos de la comunidad educativa sobre qué es lo que entienden ellos mismos por inclusión, qué es lo que esperan y qué les gustaría ver y vivir,

teniendo como foco primordial, según es señalado por toda la comunidad, a las *Estudiantes* del CMA, quienes son también el público objetivo de la LIE impulsada por el Gobierno de Chile.

Es posible concluir que la comunidad educativa del CMA presenta actitudes y creencias bastante similares, ya que todos los subgrupos de la comunidad asocian el concepto de inclusión educativa con *Existencia de Oportunidades*, *Respeto* y por último *Igualdad*. Por lo tanto, el Colegio debe plantearse como desafío la *Igualdad* y menor medida el *Respeto*. Además, es importante señalar que el promedio general de distancias es de 27,12, teniendo en cuenta que, en general, la totalidad de distancias están orientadas a 0, es decir, de alta favorabilidad en actitudes y creencias, esto si consideramos el carácter positivo o neutro de todos los atributos. En la siguiente sección de Sugerencias se elaboran algunas que el CMA puede seguir para mejorar su situación actual.

En el subgrupo de los *Apoderados* se observa una tendencia a externalizar las causas de los problemas del Colegio, ya que se sienten actitudinalmente cerca de *Colegio Ideal* y lejos del *Colegio de Hoy*. Además, están lejos de *Existencia de Oportunidades*, *Respeto* e *Igualdad*. Respecto a sus creencias se mantiene su posición lejana a estos tres conceptos y se sienten lejos del *Colegio Hoy*.

Respecto a los *Asistentes de la educación*, es posible decir que no existe una disposición actitudinalmente favorable al grupo. Los *Asistentes* son el grupo más heterogéneo. En este grupo de personas hay una tendencia a externalizar las causas de los problemas del Colegio. En general, están lejos de los conceptos que definen inclusión, donde *Respeto* es el más cercano actitudinalmente. Respecto a sus creencias se encuentran lejos de *Igualdad* (mientras que en sus

actitudes están cerca), *Respeto* y *Existencia de Oportunidades*. Respecto a *Colegio Hoy* se posicionan bastante lejanos.

Los *Profesores* son el subgrupo más auto-crítico, internalizan los problemas que tiene el *Colegio Hoy* (se encuentran cercanos actitudinalmente). Existe un consenso generalizado en sus actitudes en que inclusión se relaciona como la *Existencia de Oportunidades* y *Respeto*, con distancias bastante favorables (falta considerar *Igualdad*, que presenta el promedio de distancia más lejano, es decir, es el concepto más desfavorable). De igual manera, ocurre con las creencias y estos tres componentes de inclusión. Además, como se analizó en la sección de Discusión se sienten cerca del *Colegio Hoy* y lejos del *Colegio Ideal*.

Finalmente, el último subgrupo, el de las *Estudiantes*, se puede encontrar una tendencia a internalizar los problemas del Colegio. Respecto al concepto de inclusión, las *Estudiantes* están lejos de asociarla con *Igualdad* y *Respeto* en actitudes y creencias. Mientras que una alta favorabilidad actitudinal a la *Existencia de Oportunidades*. Respecto a sus creencias se encuentran cerca de *Colegio Hoy* y lejos del *Colegio Ideal*.

Como es posible observar, en general, el *Colegio Ideal*, se encuentra relativamente lejano actitudinalmente para las *Estudiantes*, *Profesores* y *Asistentes*, mientras que se encuentra actitudinalmente cercano para los *Apoderados*, lo contrario ocurre con *Colegio Hoy*. En actitudes y creencias la *Igualdad* y el *Respeto* son los conceptos más lejanos, la *Existencia de Oportunidades* aparece como el componente de inclusión con la más alta favorabilidad por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa del CMA.

## Sugerencias

A partir de los resultados de la presente investigación reportados en las secciones anteriores se elaboran las siguientes sugerencias:

1. La institución es percibida por los integrantes de los subgrupos de la comunidad, como un Colegio en donde *Existen Oportunidades* en respuesta a las necesidades de las *Estudiantes*. En este sentido, se debe reconocer y valorar positivamente en toda la comunidad el cumplimiento de la misión del CMA.

2. Con respecto al *Respeto*, en general la comunidad educativa acepta las diferencias individuales, tales como NEE, condición socio-económica y discapacidades físicas de las *Estudiantes*. Sin embargo, en las *Estudiantes* se debe fortalecer el concepto de *Respeto*, ya que esto podría traer problemas de convivencia escolar en un futuro cercano.

3. Finalmente, la *Igualdad* es el aspecto que plantea más desafíos al Colegio, ya que los 4 grupos de la comunidad educativa, están lejanos a este concepto (muy importante cuando pensamos en inclusión educativa). Se sugiere modificar los perfiles de cargo, estrategias de reclutamiento y selección, inducción, agregar a la evaluación de desempeño (por ejemplo: “Actitud hacia la inclusión”), desarrollo organizacional, comunicaciones internas, procesos de desvinculación y herramientas de gestión que fomenten el trato no discriminatorio, valorando la diversidad: manuales de protocolo, capacitaciones, seminarios y espacios de convivencia (calidad de vida) cuyo foco sea promover y desarrollar el concepto de *Igualdad*, pensando en el Colegio ideal inclusivo.

Futuras investigaciones podrían plantearse como objetivo el conocer y analizar la implementación completa de la LIE en el CMA, y evaluar cómo la institución y su comunidad,

han ido respondiendo, institucional y culturalmente, a los nuevos desafíos de la inclusión educativa.

### Referencias

- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n° 1, 2012, págs. 25-44.
- Bonache, J. (1999). El estudio de caso como estrategia de construcción teórica; característica, críticas y defensas. *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*, ISSN 1138-5758, N° 3, 1999, págs. 123-140.
- Canales, Manuel. Editor-Coordenador (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM Ediciones, pág.134.
- Colegio María Auxiliadora de Valparaíso (2016). Sitio Web: <http://mavalparaiso.fmachile.org/> (noviembre de 2016).
- Demicheli, G. (2005). Dilemas epistemológicos en la investigación social (No publicado), págs. 23-24.
- Demicheli, G. (2009). Calidad universitaria: actitudes y creencias de alumnos de 4° de E.M. respecto de un subgrupo de Universidades de la V región. *Revista Calidad en la Educación* 31, págs. 94-121.
- Demicheli, G., & Infante, A. (2011). Actitudes y creencias de futuros postulantes respecto de la calidad de las Universidades Chilenas. *Revista Iberoamericana de Psicología. Ciencia y Tecnología*. 4 (2), págs. 77-91.

- Gobierno de Chile. (2015). Decreto N° 83/ 2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.
- Foldy, J., & Woelfel, J. (1990). Conceptual structures as damped harmonic oscillators. *Quality and Quantity*, 24, págs. 1-16.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill, pág. 45.
- Kourkoutas, E. (2011). Reflexiones sobre la inclusión y los modelos de intervención en la escuela para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Campo Abierto*, 30, 2, págs. 127-138.
- Lee, A. S. (1991). Integrating positivist and interpretive approaches to organizational research. *Organizations Sciences*, 2, págs. 342-365.
- Letelier, M., Herrera, J., López, L., & Canales, A. (2002). Modelo procedimental para el diseño de indicadores. En *Indicadores Universitarios: experiencias y desafíos Internacionales*. Santiago de Chile: CINDA, págs. 60-90.
- MINEDUC. (2016). Ley de Inclusión Escolar. Extraído en noviembre de 2016 de: <http://leyinclusion.mineduc.cl/>
- Moyano, Emilio. (1999). Hacia la integración de métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. *Revista Facultad de Humanidades, USACH*, Año 4, N°4, pág. 37.
- Rodríguez, A. (1987). *Psicología Social*. México D.F.: Trillas, pág. 34.
- UNESCO. (2009). Educación especial e inclusión educativa. VI Jornadas de cooperación educativa, 2009, págs. 21-23.

- Woelfel, J. (1980). Foundations of Cognitive Theory: A Multidimensional Model. Theory, methodology and applications. New York: Academic Press, págs. 65-67.
- Woelfel, J., & Fink, E. (1980). The Measurement of Communication Processes. Galileo Theory and Method. New York: Academic Press, págs. 78-90.
- Woelfel, J., & Barnett, G. A. (1992). Procedures for the precise measurement of cognitive processes: Rotation to theoretical criteria. Quality and Quantity, 26, págs. 367-381.

### **Anexos**

Los anexos se adjuntan en formato CD.

#### ***Anexo N° 1***

Carta Gantt del estudio.

#### ***Anexo N° 2***

Registros de audio de las entrevistas.

#### ***Anexo N° 3***

Transcripciones de las entrevistas.

#### ***Anexo N° 4***

Formato Cuestionario.

#### ***Anexo N° 5***

Base de datos del estudio (Excel y SPSS).

#### ***Anexo N° 6***

Presentación en Power Point con la presentación del estudio (incluye las tablas y figuras utilizadas en el presente documento).