

## Cuadernos de Investigación Educativa

Cuadernos de Investigación Educativa

ISSN: 1510-2432

ISSN: 1688-9304

Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

Figueroa-Céspedes, Ignacio; Fica-Pinol, Esteban; Soto-Cárcamo, Jorge; Rodríguez, Beatriz; Quezada, Maritza

Un viaje hacia la inclusión: procesos de autoevaluación institucional participativa en una escuela municipal chilena

Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 15, núm. 1, e215, 2024

Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3700>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443678501015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Un viaje hacia la inclusión: procesos de autoevaluación institucional participativa en una escuela municipal chilena

A journey towards inclusion: participatory institutional self-study processes in a Chilean municipal school

Um caminho para a inclusão: processos participativos de autoavaliação institucional numa escola municipal chilena

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3700>

**Ignacio Figueroa-Céspedes**  
Universidad Diego Portales  
Chile  
[ignacio.figueroa@mail.udp.cl](mailto:ignacio.figueroa@mail.udp.cl)  
ORCID: 0000-0002-2756-1831

**Beatriz Rodríguez**  
Universidad de Chile  
Chile  
[beatriz.rodriguez@uchile.cl](mailto:beatriz.rodriguez@uchile.cl)  
ORCID: 0000-0002-0402-3838

**Esteban Fica-Pinol**  
Universidad Diego Portales  
Chile  
[esteban.fica@mail.udp.cl](mailto:esteban.fica@mail.udp.cl)  
ORCID: 0000-0002-7142-0825

**Maritza Quezada**  
Investigadora independiente  
Chile  
[quezadadelabarra@gmail.com](mailto:quezadadelabarra@gmail.com)  
ORCID: 0009-0002-2494-755X

**Jorge Soto-Cárcamo**  
Universidad Diego Portales  
Chile  
[jorge.sotoc@mail.udp.cl](mailto:jorge.sotoc@mail.udp.cl)  
ORCID: 0000-0001-5107-5668

**Recibido:** 20/12/23  
**Aprobado:** 21/02/23

**Cómo citar:**  
Figueroa-Céspedes, I., Fica-Pinol, E., Soto-Cárcamo, J., Rodríguez, B., & Quezada, M. (2024). Un viaje hacia la inclusión: procesos de autoevaluación institucional participativa en una escuela municipal chilena. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3700>

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar el proceso de autoevaluación institucional desarrollado en un colegio municipal de la Región Metropolitana de Chile, destacando la implementación de herramientas metodológicas innovadoras, participativas e intensivas en una experiencia realizada entre 2018 y 2019, centrando en la promoción de la Inclusión Educativa a partir de las orientaciones de la Guía para la Inclusión Educativa. La metodología establece un Diseño Cualitativo basado en un Estudio de Caso que sistematiza la primera fase de un proceso de Investigación-Acción consensuado entre investigadores, la escuela y su equipo coordinador. Este enfoque permitió llevar a cabo un proceso simultáneo de acompañamiento e indagación, utilizando notas de campo y entrevistas. De esta forma, se destacan tres fases: 1) conformación del equipo de inclusión, 2) proceso de autoevaluación y metodologías implementadas, y 3) proceso de evaluación de barreras y diseño del plan. Los resultados ofrecen una visión detallada de la iniciativa, resaltando aspectos reflexivos y estrategias transformadoras, contribuyendo al entendimiento de prácticas educativas efectivas y promoviendo enfoques participativos en los procesos de autoevaluación institucional. Se concluye que el viaje hacia la Inclusión Educativa constituye una odisea autorreflexiva y de acción colaborativa que permite tomar perspectiva de los procesos tradicionales de Autoevaluación y Evaluación Institucional, en tanto enriquecidos por la investigación acción y metodologías multimétodos, a fin de construir condiciones culturales, políticas y prácticas para el aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa.

## Abstract

This article aims to analyze the institutional self-evaluation process developed in a municipal school in the Metropolitan Region of Chile. It highlights the implementation of innovative, participatory, and intensive methodological tools in an experience carried out between 2018 and 2019, focusing on the promotion of Educational Inclusion guided by the principles outlined in the Guide for Educational Inclusion. The methodology employs a Qualitative Design based on a Case Study that systematizes the initial phase of an Action-Research process developed in consensus between researchers, the school, and its coordinating team. This approach enabled a simultaneous process of accompaniment and inquiry, using field notes and interviews. In this way, the analysis highlights three phases: 1) the formation of the Inclusion Team, 2) the process of self-evaluation and methodologies implemented, and 3) the process of evaluation of barriers and design of the Plan. The results provide a detailed overview of the initiative, highlighting reflective aspects and transformative strategies, thereby contributing to the understanding of effective educational practices and promoting participatory approaches in institutional self-evaluation processes. It is concluded that the journey towards Educational Inclusion constitutes a self-reflective odyssey of collaborative action, allowing for a fresh perspective of the traditional processes of Institutional Self-Assessment and Evaluation. This perspective is enriched by Action Research and multi-method Methodologies, in order to cultivate cultural, political and practical conditions for learning and participation of the entire educational community.

### Palabras clave:

educación inclusiva,  
autoevaluación  
institucional, evaluación  
institucional,  
investigación acción,  
método cualitativo.

### Keywords:

inclusive education,  
institutional self-study,  
institutional assessment,  
action research,  
qualitative method.

## Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de autoavaliação institucional desenvolvido em uma escola municipal da Região Metropolitana do Chile, destacando a implementação de ferramentas metodológicas inovadoras, participativas e intensivas em uma experiência realizada entre 2018 e 2019, com foco na promoção da Inclusão Educacional a partir das diretrizes do Guia de Inclusão Educacional. A metodologia estabelece um Design Qualitativo baseado em um Estudo de Caso que sistematiza a primeira fase de um processo de Pesquisa-Ação acordado entre os pesquisadores, a escola e sua equipe de coordenação. Essa abordagem permitiu um processo simultâneo de acompanhamento e investigação, usando notas de campo e entrevistas. Dessa forma, três fases são destacadas: 1) Formação da equipe de inclusão, 2) Processo de autoavaliação e metodologias implementadas, e 3) Processo de avaliação de barreiras e elaboração do plano. Os resultados fornecem uma visão detalhada da iniciativa, destacando aspectos reflexivos e estratégias transformadoras, contribuindo para a compreensão de práticas educacionais eficazes e promovendo abordagens participativas nos processos de autoavaliação institucional. Conclui-se que a jornada rumo à Inclusão Educacional constitui uma odisséia autorreflexiva e de ação colaborativa que permite adotar uma perspectiva sobre os processos tradicionais de Autoavaliação e Avaliação Institucional, enriquecida pela Pesquisa-Ação e por metodologias multimétodos, a fim de construir condições culturais, políticas e práticas para o aprendizado e a participação de toda a comunidade educacional.

### Palavras-chave:

educação inclusiva, autoavaliação institucional, avaliação institucional, pesquisa ação, método qualitativo.

## Introducción

La construcción de sistemas educativos sensibles y respetuosos hacia la diversidad es un desafío contemporáneo crucial. Este reto exige una posición y una visión clara sobre el desarrollo de procesos efectivamente inclusivos para impulsar la transformación educativa. En este contexto, surge la apremiante necesidad de transformar aquellas políticas, culturas y prácticas que han configurado un modelo de escolarización en detrimento de uno genuinamente educativo (Calvo, 2005; Yáñez-Urbina & Figueroa-Céspedes, 2020), al favorecer aspectos administrativos por encima de los objetivos educativos esenciales.

Siguiendo a Booth & Ainscow (2015), la inclusión educativa implica que todos los niños y niñas de una comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Así, el desafío es fomentar el respeto por la diversidad a través de una mirada crítica y transformadora, considerando recursos físicos, psicológicos, sociales e instrumentales para garantizar la plena participación del estudiantado en la comunidad educativa (Figueroa-Céspedes & Muñoz, 2014), cuestión que implica la construcción de una cultura en torno a la participación (Venceslao *et al.*, 2022).

De esta forma, desarrollar un sentido de identidad en cada estudiante y su comunidad ampliará la apreciación de los conocimientos, el respeto y el valor de las diferencias de los demás, así como la capacidad de trabajar para la acción colectiva. Por consiguiente, las escuelas que realizan su viaje a la inclusión (Nguyen, 2015) deben examinar minuciosamente sus culturas, políticas y prácticas de forma participativa (Booth & Ainscow, 2015). En términos generales, los procesos de evaluación institucional de los centros educativos constituyen una parte importante del proceso para transformar el quehacer de las escuelas, en miras de desarrollar una sociedad más equitativa, democrática y unida.

Para abordar estas transformaciones, es esencial coordinar procesos de indagación colaborativa que posibiliten la generación de cambios significativos, tales como interrupciones (Messiou & Ainscow, 2020), desacoplamientos (Urbina *et al.*, 2020), y/o aproximaciones intersticiales y fronterizas de encuentro entre estudiantes y docentes (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020). Estas estrategias buscan comprender y superar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación. Desde este enfoque, cada miembro de una comunidad resulta un potencial investigador en la acción, al dirigir poderosas herramientas reflexivas (Peregalli, 2017) estableciendo un diálogo en y con la comunidad educativa en torno a la participación (Venceslao *et al.*, 2022) y, a su vez, la movilización de conocimientos (Moliner-García & Ramel, 2020) para el cambio educativo.

En esta perspectiva, la investigación-acción se destaca como una modalidad preferida por los docentes al buscar transformar sus enfoques pedagógicos (Pérez-Van-Leenden, 2019). Esto subraya la importancia de la gestión del conocimiento para mejorar los procesos de inclusión en las escuelas. Para lograrlo, es esencial explorar las prácticas como resultados de circunstancias particulares, identificando diversas intenciones, condiciones y contextos (Pérez-Van-Leenden, 2019). Este enfoque implica un movimiento hacia la proyección de una escuela desde los intereses de la comunidad, promoviendo una acción colectiva y consciente.

En consecuencia, el material construido desde y para los centros educativos se concibe como un conocimiento situado que se desarrolla a través de la interacción, el intercambio y la problematización de diversas perspectivas, cuestión que se ha denominado *conocimiento emancipador* (Figueroa-Céspedes *et al.*, 2021). Este enfoque se orienta a dar voz a la subalternidad y restituir los saberes locales como un acto de justicia con aquellas perspectivas relegadas, como, por ejemplo, la del estudiantado y de los saberes que traen consigo (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020; Losada-Puente *et al.*, 2023; Manghi *et al.*, 2022).

Se busca abordar el fenómeno del *despotismo inclusivo* (Azorín y Sandoval, 2020), que revela ambivalencias teórico-prácticas, manifestadas en el lema "todo por la inclusión, pero sin la inclusión". De esta forma, la inclusión debe concebirse como un proceso de transformación (Booth & Ainscow, 2015; Nguyen, 2015), más que como un logro definitivo, ya que su aplicación discursivo-política a menudo pasa por alto los aspectos ideológicos inherentes a cada contexto específico (Sisto, 2019).

En este contexto, para lograr una educación que aspire a avanzar en la inclusión, es de relevancia conceptualizar una aproximación metodológica que considere una amplia gama de aspectos culturales, reconociendo y validando las diversas perspectivas de las comunidades educativas (Figueroa-Céspedes & Muñoz, 2014; Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020; Manghi *et al.*, 2020). Así, profundizar en la búsqueda de dispositivos que permitan abordar esta situación desde todos los frentes posibles, permitirá construir una educación más inclusiva, dialogante e intercultural (Azorín, 2017).

Por consiguiente, resulta ineludible desarrollar y articular prácticas de investigación apropiadas y sensibles a los contextos y a la diversidad de agentes educativos, desde una aproximación multimetodológica concebida como una versátil *caja de herramientas* (Yáñez-Urbina *et al.*, 2022), a fin de dar cuenta de las singularidades culturales que se negocian y se capturan en los momentos de indagación y autoevaluación (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020) desde una perspectiva ecológica, dinámica e interactiva (Booth & Ainscow, 2015; Gustafson, 2021).

Es fundamental trascender la homogeneidad que caracteriza la dinámica escolar y, en su lugar, acoger la diversidad cultural que permea el entorno educativo, transformándolo en un espacio verdaderamente intercultural (Booth & Ainscow, 2015; Dietz, 2012). Este proceso de cambio no solo demanda el reconocimiento y la colaboración activa de todos los integrantes de la comunidad educativa, sino también la redefinición de la concepción de colaboración, cimentada en valores como la justicia, el cuidado, la crítica y la responsabilidad (Alonso-Sáez *et al.*, 2023).

La construcción de este tejido deviene de un proceso de *movilización de conocimientos*, que implica construir conexiones y redes cooperativas teórico-prácticas entre investigadores, docentes, familias, estudiantes y la sociedad en general (Gimeno & Escobedo, 2021). Es importante tener en cuenta que las relaciones entre los diferentes agentes son esenciales para crear redes cooperativas de conocimiento y para identificar roles, estrategias y prácticas necesarias para lograr su propósito transformador.

Sin embargo, los procesos de autoevaluación institucional tradicionalmente han sido conceptualizados desde mediciones y pautas descontextualizadas de las vivencias y necesidades territoriales de las comunidades educativas, las cuales provienen principalmente de lógicas empresariales (Ayala-Ato *et al.*, 2019; Figueroa-Céspedes

*et al.*, 2016) y reflejada en *discursos pseudopolifónicos* de los diversos agentes que *intervienen* en ella (Vieira & Côco, 2019). A pesar de que estas herramientas poseen un potencial significativo para la apropiación de políticas gubernamentales (de Pádua Sabia, 2019), es necesario señalar que suelen carecer de conexión con las realidades específicas de las comunidades educativas. No obstante, a diferencia de la evaluación externa, la implementación sistemática de la Autoevaluación Institucional facilita procesos de reflexión colectiva iniciados por y para la propia organización (Ayala-Ato, 2019; Ribeiro y Festa, 2020).

En este sentido, proponer prácticas autoevaluativas invita a considerar una serie de desafíos multidimensionales, principalmente en la conducción de dinámicas democráticas, en la participación y reflexión de todos los actores de la comunidad (Ribeiro & Festa, 2020). Así, de acuerdo a Kemmis (2009), la instalación de una lógica de investigación-acción permitiría conectar con los procesos de mejora, fomentando el trabajo cooperativo, el clima de confianza y, a través del diálogo consciente, la promoción de procesos de indagación sobre las metodologías, formas de evaluar y la vinculación entre los actores de la comunidad educativa.

La propuesta de autoevaluación institucional consiste en un proceso de recolección sistemática de datos acerca de la escuela, su entorno y comunidad, junto con un análisis crítico posterior, destacando los aspectos positivos y los que necesitan ser mejorados, en un ambiente de participación activa de los miembros de la comunidad educativa (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020; Kemmis, 2009; Yáñez-Urbina *et al.*, 2018; 2022). De esta forma, la autoevaluación desde una lógica participativa puede ser una herramienta útil para permitir a la comunidad educativa reflexionar críticamente sobre sus prácticas y conocimientos y cómo pueden ser transformados para mejorar la inclusión en la escuela, discutiendo sobre la diversidad y la justicia social en el aula (Figueroa-Céspedes *et al.*, 2021).

En este contexto, la Guía para la Inclusión Educativa (Booth & Ainscow, 2015), también conocida como *Index*, se presenta como un punto de partida para desarrollar procesos de reflexión y cambio en la escuela. Este material promueve la exploración abierta y compartida de las escuelas, ofreciendo un conjunto de herramientas que apoyan la autoevaluación, basándose en la idea de que la comunidad que la habita es quien mejor la conoce. A su vez, enfatiza en la necesidad de vincularse al valor de la participación democrática como inﬂujo para el desarrollo de la educación y la sociedad. La idea central de los materiales se enfoca en dotar de coherencia y sentido a los planes de mejora que la escuela construye para orientarlas al fomento del aprendizaje y la participación de toda la comunidad, bajo un análisis profundo en términos de culturas, políticas y prácticas. Estas tres dimensiones se articulan para dar cuenta de un proceso evaluativo que busca ser integral y abarcativo de los múltiples desafíos de una escuela que trabaja en torno al desarrollo inclusivo (Booth & Ainscow, 2015; Echeita *et al.*, 2023).

Distintos estudios que han reportado experiencias de implementación del material (Echeita *et al.*, 2023; Figueroa-Céspedes & Muñoz, 2014; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2016; Fiuza-Asorey *et al.*, 2021; Menino-Mencia *et al.*, 2019; Santos & Senna, 2020) han mostrado que es útil en la medida que se adapta a las realidades, permitiendo a las escuelas mayor autonomía en términos de culturas, políticas y prácticas inclusivas. En cuanto a su aplicabilidad, puede haber limitaciones, como la dificultad del equipo escolar para comprender sus objetivos o incluso en relación con los investigadores que, por falta de conocimiento, pueden utilizarlo sin las adaptaciones apropiadas

según el contexto social y cultural en el que se inserta el estudio (Menino-Mencia *et al.*, 2019). También se han encontrado debilidades por la preeminencia del uso de cuestionarios del *Index*, lo que tiende a silenciar la voz del estudiantado como productores de un conocimiento válido (Yáñez-Urbina *et al.*, 2022) o el desarrollo de agencias pasivas al comprender el *Index* como un programa de intervención, limitando su amplio potencial de orientación para los agentes educativos (Echeita *et al.*, 2023).

Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de autoevaluación institucional desarrollado en un colegio de la Región Metropolitana de Chile, destacando la implementación de herramientas metodológicas innovadoras, participativas e intensivas en una experiencia realizada entre 2018 y 2019.

## Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es cualitativa y se basa en un estudio de caso, ya que busca comprender en contextos de la vida cotidiana cómo los actores involucrados interpretan y atribuyen significados (Arriagada & Fuentes, 2021); en este caso, acerca del proceso de autoevaluación de barreras al aprendizaje y participación llevado a cabo en una escuela (Booth & Ainscow, 2015).

La indagación se centra en una escuela municipal ubicada en la zona norponiente de Santiago, Región Metropolitana de Chile. El sector se caracteriza por su difícil acceso, en un barrio estigmatizado por altos niveles de delincuencia y presencia de consumo y tráfico de drogas. Los actores de la escuela describen la zona como el producto de las primeras poblaciones creadas a partir de un predio rural en 1995, cuando una comunidad de trabajadores expresó la necesidad de convertir una sede vecinal en un espacio educativo. Desde su creación, la escuela ha sido caracterizada por la organización y autonomía de su comunidad, así como por la segregación que enfrenta en comparación con el resto de la comuna, situándose en la periferia.

Actualmente, la escuela cuenta con una matrícula de 298 estudiantes, de los cuales el 24 % son inmigrantes, el 20,8 % se encuentra en el Programa de Integración Educativa (PIE)<sup>1</sup> y un 6,3 % pertenece a pueblos originarios. Debido a las condiciones infraestructurales y humanas, la escuela es descrita como *pequeña* en comparación a otras realidades educativas de la comuna, ofreciendo una propuesta formativa con educación inicial y básica en dos jornadas diferentes. Su proyecto educativo se enfoca en desarrollar una educación inclusiva que fomenta el respeto a la diversidad, la interculturalidad y el medioambiente.

En línea con esta visión, entre el año 2018 y 2019 se creó un equipo de trabajo para coordinar acciones de inclusión educativa, en el contexto de un convenio de colaboración entre la universidad y la escuela en cuestión. Este proceso se desarrolló mediante la investigación-acción, desde donde se expone una primera fase del proceso, estableciendo orgánicas, diagnóstico y el desarrollo de un plan de acción en beneficio a la comunidad educativa (Herrera-Fernández *et al.*, 2021; Kemmis, 2009). Así, se incorporaron acciones de observación y acompañamiento por parte de un equipo de tres asesores colaborativos de la universidad. Estos asesores desempeñaron el papel de "amigos críticos" (Aravena-Kenigs *et al.*, 2023; Soto *et al.*, 2017) para el equipo de inclusión, al mismo tiempo que realizaron la recopilación de información necesaria para su posterior análisis. El material resultante fueron 17 notas de campo, ocho actas

de reuniones del equipo de inclusión educativa y cuatro transcripciones de entrevistas con agentes clave (ver Tabla 1); estas últimas se desarrollaron durante el año 2023, siguiendo una lógica retrospectiva (Corona-Martínez & Fonseca-Hernández, 2021) que recupera las visiones y reflexiones del primer momento en la espiral de indagación.

**Tabla 1**  
*Descripción de Agentes Clave entrevistados*

| Nombre  | Rol en el proyecto          | Edad | Género    | Experiencia |
|---------|-----------------------------|------|-----------|-------------|
| Eduardo | Asesor colaborativo         | 22   | Masculino | Practicante |
| Berdine | Asesor colaborativo         | 24   | Femenino  | Practicante |
| Igor    | Coordinador apoyo externo   | 42   | Masculino | 10 años     |
| María   | Coordinadora equipo colegio | 27   | Femenino  | 4 años      |

Posteriormente, se efectuó un análisis temático mediante categorías predefinidas, las cuales refieren a las fases ejecutadas de la investigación-acción y las metodologías aplicadas. Este enfoque se guía siguiendo los pasos indicados por Braun & Clarke (2006): familiarización con los datos, generación de códigos, búsqueda y revisión de temas, desarrollo de nombres y definición de temas y redacción del artículo. Se empleó la triangulación de las diversas fuentes de información recopiladas y entre el equipo investigador para construir un relato coherente y organizado del desarrollo del proceso.

Por último, la indagación contó con Consentimiento Informado a todos los participantes del proceso, el cual fue aprobado por el Comité de Ética de la institución de afiliación. Los nombres de personas fueron cambiados por nombres ficticios para garantizar su confidencialidad.

## Resultados

La estructura de la investigación se estableció en colaboración con la escuela, diseñando un proceso combinado de acompañamiento e investigación-acción. Se dividieron las fases en:

1. Conformación del equipo de inclusión
2. Proceso de autoevaluación y aproximaciones al campo
3. Evaluación de barreras y diseño del plan

### 1. Conformación del equipo de inclusión

Durante una jornada de reflexión docente en torno al Plan de Mejora Institucional a comienzos del 2018, profesionales de la escuela iniciaron un diálogo sobre cómo llevar a la práctica la inclusión que la escuela manifestaba en su proyecto educativo.

En ese contexto, y con una conciencia por la necesidad de reconocer las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación en la escuela, se propuso la utilización del *Index*, herramienta conocida por dos profesionales del equipo escolar debido a su involucramiento en estudios de posgrado.

La coordinación del equipo recayó en el PIE, con la propuesta inicial de formar un grupo que incluyera representantes de todos los estamentos de la escuela. No obstante, debido a problemas de compromiso por parte de algunos miembros, esta meta no se pudo alcanzar. En las primeras reuniones participaron representantes de diversos estamentos, pero con el tiempo, algunos de ellos se retiraron y, al mismo tiempo, uniéndose nuevos integrantes al equipo.

Conformar el equipo de inclusión fue una de las tareas más difíciles del proceso, contar con personas que se comprometieran a participar, sin un horario establecido y sin un aporte monetario fue lo más complejo, pues la mayoría utilizamos nuestro horario de colación y tiempos libres. (María, noviembre de 2023)

Finalmente, el equipo quedó conformado principalmente por docentes del establecimiento, educadoras diferenciales, psicólogos y psicopedagogas.

El equipo se organiza por medio de reuniones periódicas semanales que se llevan a cabo en las horas libres de los profesionales involucrados, correspondientes al horario de almuerzo de los jueves.

## 2. Proceso de autoevaluación participativa y aproximaciones al campo

En un principio, se utilizan los materiales propuestos por el *Index*, especialmente los cuestionarios. Sin embargo, el equipo coordinador identificó algunos indicadores descontextualizados a la realidad de la escuela, por lo que se decidió construir una encuesta adaptada y diferenciada para cada estamento de la escuela. Esto a partir de la revisión de todos los indicadores, determinando su pertinencia y valor para la escuela.

La primera aproximación del equipo investigativo a la escuela tuvo lugar a principios del año 2018, durante la aplicación de los cuestionarios del *Index* a la comunidad escolar. En virtud de un acuerdo con los agentes directivos, los investigadores empezaron a participar en las jornadas de trabajo del equipo de manera semanal, desempeñando roles de asesores colaborativos o amigos críticos (Aravena-Kenigs *et al.*, 2023; Soto *et al.*, 2017) y brindando apoyo en la reflexión sobre los hallazgos derivados de la implementación del proceso.

Las respuestas iniciales de las encuestas contestadas por las familias presentan un desafío en la sistematización, ya que muestran altos niveles de aprobación y satisfacción. Este patrón uniforme limitó la información sobre posibles barreras para la inclusión, produciendo tensión en el equipo al momento del análisis y cuestionando su valor. Así, el docente encargado de la sistematización señala no haber incluido en su síntesis las respuestas de las familias, pues no se encontraron respuestas sustantivas ni relevantes. En palabras de Berdine:

Los sesgos metodológicos que el equipo logró visibilizar en el uso exclusivo de cuestionarios, sumado al interés por incorporar las voces de estudiantes

y apoderadas/os en el diagnóstico, hicieron que fuera pertinente proponer nuevas metodologías de levantamiento de información. (Berdine, noviembre de 2023)

En consecuencia, tanto el equipo coordinador como los amigos críticos cuestionaron el tipo y nivel de información que aportarían las encuestas, además de la necesidad de incorporar las voces del estudiantado y los apoderados. Esto llevó al equipo coordinador a, en conjunto con el equipo asesor, complementar los instrumentos aplicados con el desarrollo de metodologías cualitativas de carácter participativo.

Las estrategias metodológicas propuestas incluyeron:

- *Identificación de incidentes críticos (IC)* de docentes en el abordaje de la diversidad en el aula.
- *Cartografía social* con el equipo docente.
- *Paseo guiado* por la escuela con los apoderados.
- *Jornadas participativas* con estudiantes.

## Incidentes críticos: reconocimiento y aprendizajes desde el conflicto

Una primera iniciativa para aportar a la mirada de los conflictos de aula fue el abordaje desde los IC, que corresponden a una herramienta de análisis de la práctica, a partir del registro de eventos ocurridos en el transcurso cotidiano del quehacer profesional, que generan una situación problemática o potencialmente conflictiva, de tal manera que el docente se siente interpelado o desestabilizado emocionalmente (Monereo, 2023). En esta oportunidad, el equipo de inclusión, a sugerencia de la amiga crítica, se planteó como objetivo conocer aquellas situaciones que identifican las/os docentes como IC en la Escuela, vinculados con el abordaje de la diversidad.

Para esto, se realizó una jornada reflexiva de cierre del primer semestre, en la cual participaron 28 docentes, quienes debían registrar entre uno a dos IC relacionados con la diversidad dentro del aula. Los incidentes se relataron en cuatro partes: *Descripción del incidente, emociones generadas, actuación profesional y reflexión actual*, recogiendo una cantidad de 51 IC. Para evitar generar una sensación de supervisión/control, los incidentes fueron recopilados y sistematizados por el equipo investigador, resguardando el anonimato de las respuestas. Luego, se desarrolló una jornada de devolución al grupo de docentes, para definir aquellos problemas más frecuentes asociados a la práctica pedagógica.

Así, se identificaron tres categorías principales. **Los incidentes de convivencia**, vinculados a diferencias culturales y referentes a necesidades educativas, se enfrentan localmente con las personas involucradas, derivando casos a equipos institucionales. El dilema radica en equilibrar la mediación de la violencia y la integridad de los docentes. **Los incidentes conductuales**, ligados a procesos de adaptación y diversidad de aprendizaje, se manejan a nivel individual, utilizando recursos institucionales. Aquí, el dilema radica entre atender la situación individual o brindar apoyo al grupo curso. Finalmente, **la falta de herramientas pedagógicas**, especialmente en contextos de estudiantado diverso, en términos culturales y con necesidades educativas, que se aborda solicitando ayuda externa, evidenciando la tensión entre un proyecto inclusivo y métodos tradicionales.

Se destacó la falta de interés y reconocimiento por parte de algunos docentes de estudiantes etiquetados con necesidades educativas especiales (NEE), asociando la responsabilidad del trabajo con dichos estudiantes al equipo PIE. La diversidad cultural generó tensiones, revelando una falta de iniciativa para cambiar actitudes y prejuicios, especialmente entre los docentes más antiguos. Asimismo, se experimentaron dificultades para comprender la compleja ecología de este entorno diverso. Como se aprecia en esta nota de campo: “Las referencias a la inclusión de estudiantes inmigrantes se vieron cruzadas principalmente por nociones como *aceptar* la diversidad, cómo hacer para *integrarlos a ellos*, y la necesidad de lograr que *ellos se adapten a este sistema*” (NC3, noviembre de 2018).

A pesar de las dificultades, la reunión concluyó con la identificación del potencial de la metodología y el compromiso de abordar los problemas emergentes. Se mencionó la posibilidad de impulsar cambios en el currículum y se estableció una conexión con el trabajo del equipo de inclusión.

La metodología implementada propició una reflexión profunda sobre desafíos pedagógicos emergentes, involucrando activamente al profesorado. La metodología categoriza efectivamente los eventos, destacando tensiones en la inclusión y dilemas entre enfoques tradicionales e inclusivos. Sin embargo, es posible que el ejercicio metodológico, al reflejar solo un momento puntual de registro, refleje una limitación en su representatividad temporal.

## **Cartografía social: mapeando valóricamente los caminos hacia la inclusión**

La cartografía social es un método participativo que emplea mapas para visualizar y comprender relaciones socioespaciales; su aplicación educativa busca fomentar la comprensión del mundo mediante la construcción colectiva del conocimiento geográfico y la valoración de la identidad territorial (Ávila, 2020). Esta actividad tuvo como objetivo identificar la presencia/ausencia de valores inclusivos en los distintos espacios escolares.

Para llevar a cabo la actividad, se conformaron tres grupos que trabajaron en torno a la elaboración de un mapa de la escuela que reflejara barreras y recursos del espacio escolar para el desarrollo de valores inclusivos. La actividad se llevó a cabo utilizando un mapa preestructurado por el equipo coordinador a través de papelógrafos. Los mapas resultantes revelaron un énfasis en el fomento y visibilidad de valores inclusivos estructurales, tales como igualdad, derecho, participación, comunidad y sustentabilidad, omitiendo la mención a otros valores (Booth & Ainscow, 2015). Todos los grupos destacaron la relevancia del patio como espacio central para fomentar estos valores, señalando que la exclusión del estudiantado de educación parvularia y los asistentes de la educación de este espacio son una problemática que se replica.

Es importante recordar el contexto social y cultural en el que está inserto la escuela, pues tiene altos índices de vulnerabilidad y el narcotráfico a la vuelta de la esquina, lo que genera en los apoderados y estudiantes un sentido de seguridad y cuidado del lugar en sí mismo, lo ven como un santuario sin decirlo. (María, noviembre de 2023)

A modo de reflexión, según el equipo coordinador, la cartografía social emerge como la metodología más problemática de las que se aplicaron. Primeramente,

se observa que el equipo coordinador identificó previamente valores y lugares, restringiendo las representaciones en vez de permitir que los docentes construyeran sus propias visiones. En segundo lugar, se encomendó a los docentes identificar la presencia/ausencia de valores del *Index* sin comprender ni elaborar profundamente su significado, resultando en una distribución indiscriminada de valores en todos los espacios y una falta de profundidad en las relaciones establecidas. Además, emergen dificultades prácticas: "Ese día estuvieron ausentes muchas personas del equipo por licencia médica, lo que causó problemas en la organización de la jornada. La actividad sirvió para la identificación de recursos, más que de barreras para la inclusión" (NC4, diciembre de 2018).

Finalmente, se discute la necesidad de futuras instancias, enfoque en formulación de preguntas y la participación activa del equipo de inclusión en actividades docentes. Se subraya la importancia de reconocer pequeños logros y se plantea la sistematización y devolución como pendientes.

## El paseo guiado: un recorrido de las familias por la escuela

Esta actividad tuvo como objetivo conocer la percepción de las familias sobre la inclusión en la escuela y las barreras emergentes a partir de un recorrido por las instalaciones. La dinámica comienza con una presentación en la que se establecen los objetivos de la jornada y se presenta un encuadre metodológico que busca crear un espacio de confianza para que los participantes compartan sus perspectivas libremente. Se hace hincapié en que se respetará el anonimato de todas las personas que participen, para que se sientan libres de plantear sus críticas sin temor a represalias. Luego, se distribuyen grupos de apoderados y se les pide que identifiquen los espacios donde los niños y niñas se sienten más cómodos e incluidos y aquellos donde no, justificando sus elecciones.

El paseo guiado por la escuela comienza en la biblioteca y las salas del PIE, donde los padres y madres muestran su satisfacción con el ambiente y el espacio, pero expresan preocupaciones sobre la mediación en situaciones de bullying. También aparecen comentarios críticos, como los señala María:

Cuando comenzamos a movernos hacia la siguiente parada, algunas apoderadas observan una situación que luego comentan con desagrado. Relatan que mientras un grupo de niños jugaban con una pelota, otro se cae y se golpea de forma independiente, frente a lo cual el subdirector llegó a retar a quienes se encontraban jugando y les quita la pelota, sin ningún argumento ni diálogo con nadie. Entonces muestran su rechazo a esta actitud, diciendo que eso no es inclusión. (NC5, diciembre de 2018)

Posteriormente, una apoderada destaca la importancia de involucrar más a las familias haitianas en la escuela. En el comedor, una madre critica en voz baja la falta de ventilación en el espacio. En las salas de clase, se discute la falta de preparación de la infraestructura de la escuela para las temperaturas extremas y la necesidad de una escuela de educación media en la zona. En el patio, se sugiere la necesidad de contar con más profesores supervisando el recreo y de proporcionar más actividades para el preescolar. En los baños, las familias señalan que son demasiado pequeños para la cantidad de estudiantes que los utilizan.

Finalmente, se lleva a cabo una plenaria en la que se establecen algunas preguntas guía para discutir y concordar los espacios y situaciones más/menos democráticos y respetuosos con la diversidad de los estudiantes. También se plantea la posibilidad de mejorar la participación de toda la comunidad educativa en la escuela. La actividad concluye con un cóctel organizado por el equipo coordinador.

La implementación de la metodología enfrentó desafíos, como baja convocatoria dada la coincidencia con otra actividad del centro de padres, falta de representación de comunidades específicas (familias haitianas y mapuches) y situaciones imprevistas durante el paseo guiado (como la inasistencia de algunos miembros del equipo coordinador). A pesar de eso, la implementación de la metodología sirvió para dar cuenta de *problemas de infraestructura escolar*, percepción de *falta de inclusión del preescolar en el espacio educativo* y *falta de comunicación entre el equipo directivo y el personal*. La experiencia resalta la necesidad de mejorar la planificación, comunicación y consideración de la diversidad en futuras actividades de investigación-acción, buscando una participación más efectiva y representativa de la comunidad escolar. Toda la instancia descrita fue registrada por medio del recurso audiovisual, quedando el material a disposición del Equipo de Inclusión.

## **Jornadas participativas con estudiantes: escuchando las voces disidentes en la escuela**

Con el fin de involucrar la perspectiva del estudiantado en la autoevaluación de la escuela, se realiza un taller orientado a promover su participación en el proceso, situándolos como investigadores en acción (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020). Para ello, se desarrolló una propuesta de planificación en el equipo de coordinación al finalizar el primer semestre de 2018, para llegar a ejecutarse el segundo semestre de 2018.

Se realizaron seis sesiones semanales con un grupo de quince estudiantes de quinto a octavo básico, elegidos democráticamente por sus respectivos cursos. Cada sesión contempló una jornada reflexiva orientada a trabajar sobre un objetivo en específico, utilizando recursos lúdicos y medios artísticos de expresión, como la pintura, la dramatización y la escritura. El registro del taller se llevó a cabo mediante fotografías, grabaciones de audio, distintos materiales elaborados, y realización de notas de campo.

En la primera sesión, se introduce el proyecto con dinámicas y juegos colaborativos para resaltar la importancia del trabajo en equipo. La segunda sesión utiliza la dramatización *taller-función* para explorar la percepción de los estudiantes sobre la escuela y fomentar la reflexión grupal. La tercera sesión involucra actividades de dibujo y la investigación de barreras mediante preguntas a la comunidad. En la cuarta sesión, se analizaron dibujos realizados grupalmente a partir de preguntas guías, en los cuales se destacan problemas de desorganización en la escuela explorando sus causas y consecuencias. En la quinta sesión, se inició un proceso de análisis jerarquizado de las barreras identificadas en las otras sesiones, utilizando un árbol de problemas. Durante la última sesión, los estudiantes propusieron soluciones a los problemas encontrados, plasmando sus ideas en un lienzo final. Entre las soluciones destacadas se incluyeron fomentar la empatía y la colaboración a través de trabajos grupales, aumentar la presencia de adultos durante los recreos para abordar el

bullying, así como promover la organización mediante el ejemplo de los profesores en la disposición de materiales.

Como señala Igor, coordinador del equipo de asesoramiento:

La experiencia de trabajo con estudiantes resultó muy positiva, dado que pudimos develar sus voces, necesidades e inquietudes, permitiendo vincular ideas y perspectivas hacia el mundo adulto e inscribirlas en la agenda del equipo coordinador. Nos permitió aportar con un colectivo que quedaba infrarrepresentado con las encuestas. (Igor, octubre de 2023)

Además, Eduardo agrega:

Me pareció una actividad bastante innovadora, pese a que en ocasiones perdíamos mucho tiempo en juntar a todo el estudiantado, ya que el equipo del colegio olvidaba que vendríamos (...) siendo, esta una de mis primeras experiencias en talleres, era enriquecedor vivenciar como cada niño y niña iba ajustando su propio lenguaje, por decirlo así... identificando dificultades en la escuela. Recuerdo que esta idea del bullying sobresalía constantemente en las conversaciones, aunque estos *malos tratos*, principalmente, a nivel verbal, también se replicaba dentro de las jornadas. (Eduardo, noviembre de 2023)

En términos generales, la propuesta fue altamente valorada, ya que permitió abordar un nudo que tenía la escuela en relación con la aplicación de cuestionarios del *Index* para abordar la inclusión desde la voz del estudiantado. Se demuestra como una metodología flexible y dinámica, generando una alta adherencia del estudiantado.

### 3. Proceso de evaluación de barreras y diseño del plan

Durante el segundo semestre del 2018, se trabajó en torno a la revisión y sistematización de la información recogida, poniendo en común los resultados de las distintas instancias descritas. Este proceso de síntesis devino en un diagnóstico multiestamental acerca de las barreras para la inclusión. Se organizó en torno a las tres dimensiones centrales propuestas por el *Index*: *políticas, culturas y prácticas* (Booth & Ainscow, 2015), fijando así prioridades de acción.

En la dimensión *Políticas*, se identifican barreras como la falta de una política de acogida para familias migrantes, un currículum inflexible y evaluación poco sensible a la diversidad. En *Culturas*, se señalan problemas como la falta de apoyo familiar, la poca participación y valoración de los asistentes de la educación, la débil sensibilización a la diversidad y actitudes racistas. Las barreras en *Prácticas* incluyen la exclusión de estudiantes en actividades extraescolares, la rigidez en la implementación del currículum y la falta de coordinación entre asignaturas. Además, se destaca la inseguridad del personal docente para abordar controversias y la falta de consideración estudiantil para mejorar el clima del aula.

Al concluir el proceso, el equipo coordinador manifiesta preocupación sobre la manera en que este programa se integrará con la gestión directiva y administrativa de la escuela. Esta situación se presenta como una amenaza para la continuidad del proceso:

Nuestro temor en relación con el proyecto es que no quede guardado o simplemente en el papel o que se cambie en estas acciones por algunas

que son más correlativas al Proyecto Educativo Institucional y que no sea participativo. Nosotros somos la cara visible, entre comillas, de interculturalidad e inclusión, pero los profesores se dan cuenta de que el discurso está, pero que las acciones aún no están. (NC5, diciembre de 2018)

Tras concluir la evaluación, el equipo coordinador propone un plan de acción integral, priorizando la definición participativa de la identidad y visión institucional con enfoque inclusivo. Este plan busca instaurar valores y prácticas inclusivas desde el aula, inicialmente implementando un piloto en educación parvularia. Se promueve la vinculación comunitaria a través de iniciativas específicas, enfocándose en la participación activa de las familias y el trato respetuoso. Se propone la continuación de investigación-acción centrada en temas emergentes, con la negociación de su inclusión en el plan de gestión escolar con el director.

## Discusión

La investigación analiza un proyecto de autoevaluación participativa e identificación de barreras para la inclusión escolar, mostrando resultados que ofrecen una visión profunda de la realidad del desarrollo inclusivo en la escuela. En primer lugar, los hallazgos manifiestan que la escuela, al embarcarse en la búsqueda de un *conocimiento emancipador* (Figueroa-Céspedes *et al.*, 2021), constata que las metodologías tradicionales no permiten dar cuenta de la complejidad del fenómeno de la inclusión. La implementación de cuestionarios no permitía distinguir las voces/perspectivas del fenómeno, impidiendo ahondar en los temas controversiales de la inclusión. Esto coincide con la apreciación de Figueroa-Céspedes *et al.* (2016) y Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina (2020), quienes en experiencias previas han observado el mismo fenómeno.

De esta forma, los dispositivos metodológicos propuestos resultaron ser más sensibles a la diversidad (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020), permitiendo acoger la pluralidad de voces de los distintos agentes que transitan en ella (Figueroa-Céspedes & Muñoz 2014; Manghi *et al.*, 2020, 2022). Así, se ofrece una alternativa metodológica para el desarrollo de la inclusión en la escuela, desde una amplia variedad de frentes posibles (Azorín, 2017). Asimismo, esta iniciativa se perfila como una potencial *caja de herramientas* (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020) que resiste las lógicas tradicionales e institucionales que legitiman un *monoculturalismo escolarizante* (Booth y Ainscow, 2015; Calvo, 2005; Dietz, 2012; Yáñez-Urbina & Figueroa-Céspedes, 2020). Las prácticas descritas buscan ampliar discusiones productivas sobre la conflictividad en el aula y la escuela (utilización de IC y el desarrollo de la Cartografía Social), revitalizar el vínculo con la comunidad y las familias (jornadas participativas y el paseo guiado con las familias) y recuperar la noción de la escuela como un todo orgánico y comunitario (Incorporación de agentes del PIE, docentes, familias y estudiantado).

A lo largo del proceso, se evidenciaron limitaciones inherentes a la dinámica diaria de la escuela. El equipo coordinador enfrentó tensiones debido a inasistencias, falta de compromiso y apoyo institucional. Se tuvo que lidiar con condiciones precarias para la continuidad de su trabajo, debiendo autofinanciar múltiples iniciativas y dar de su propio tiempo personal para lograr avances en las metodologías empleadas. Además, surgió la necesidad de incorporar las voces de diversos actores en el plan de mejora escolar, lo que implicó negociaciones continuas para fomentar una

participación más inclusiva. En su esencia, el ejercicio emancipador del equipo se vio desafiado por un enfoque institucional con matices empresariales (Ayala-Ato *et al.*, 2019; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2016), cuestión que choca con los propósitos que respaldan la implementación de una educación inclusiva (de Pádua-Sabia, 2019).

Este riesgo implica la identificación de discursos *pseudopolifónicos* (Vieira & Côco, 2019), que limitan la capacidad transformadora del conocimiento generado por y para la comunidad educativa. Esto muy probablemente por la búsqueda del silenciamiento de las disidencias, dada la dificultad de trabajar desde la tensión e incertidumbre de la crítica a los sistemas educativos y al rol director.

Esto se vincula especialmente con la construcción de un liderazgo inclusivo que admita la disidencia y articule un enfoque auténtico y contextualizado en tanto dimensión de cambio (Figueroa-Céspedes *et al.*, 2021), capaz de traducir los descubrimientos en acciones concretas que impulsen un cambio significativo y sostenible, respetando las voces y experiencias de quienes participan en el proceso de transformación. La reflexión constante sobre estas tensiones y desafíos es esencial para garantizar que las iniciativas de mejora no solo respondan a las necesidades reales de la comunidad educativa, sino que también promuevan una cultura de participación y aprendizaje continuo (Venceslao *et al.*, 2022).

El *Index* fue utilizado no como una guía prospectiva sino como marco analítico del proceso autoevaluación institucional. Así, el proceso llevó a identificar prácticas educativas excluyentes, desde una mirada ecológica, contextual y estratégica de la gestión educativa (Booth & Ainscow, 2015; Gustafson, 2021). Además, los acompañamientos realizados por parte de los *amigos críticos* permitieron remirar los datos y construir metodologías participativas que consideren la complejidad y dinámica de la vida escolar (Aravena-Kenigs *et al.*, 2023; Soto *et al.*, 2017).

Por otro lado, la identificación de nodos críticos al interior de la escuela, vinculados a la política interna, revela tensiones en el funcionamiento del PIE y desafíos en el ámbito de la interculturalidad. Estos aspectos subrayan la necesidad de una mayor implicación de políticas de Estado coherentes que impulsen el desarrollo inclusivo (de Pádua Sabia, 2019). En consecuencia, resulta fundamental fomentar una cultura de autoexploración que promueva valores inclusivos y facilite espacios de reflexión compartida en cada comunidad educativa.

De esta manera, se podrán implementar transformaciones fundamentales en pos de una educación plural, dialógica e inclusiva, en tanto se vislumbra más allá de un *tipo de educación*, si no como un esfuerzo por disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2015; Santos & Senna, 2020).

## Conclusiones

El viaje hacia la inclusión educativa (Nguyen, 2015) retratado en este artículo no es solo un recorrido; sino que se constituye en una odisea de autorreflexión y acción colaborativa. Cada paso emprendido en este proceso implicó una oportunidad para descubrir, adaptar y evolucionar creando un itinerario que transformó la geografía educativa y la mentalidad de quienes emprendieron el viaje. En última instancia, la investigación-acción, el asesoramiento colaborativo y las metodologías multimétodos utilizadas (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020; Kemmis, 2009)

fueron compañeros de ruta que colaboraron en trazar un rumbo hacia una educación más inclusiva y equitativa.

Los aspectos indagados resaltan la importancia y el desafío que enfrentan las políticas estatales, tanto a nivel macro como micro, en el progresivo desarrollo de procesos de evaluación y autoevaluación institucional que sean sensibles a la perspectiva de toda la comunidad educativa. En este sentido, es crucial mejorar las condiciones institucionales para la implementación de proyectos de este tipo, buscando alternativas a las evaluaciones convencionales basadas en la rendición de cuentas (Ayala-Ato *et al.*, 2019; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2016). Esta mejora no solo se presenta como una oportunidad para impulsar el desarrollo inclusivo en términos culturales, políticos y de prácticas, sino que también permite abordar de manera específica los desafíos y necesidades de cada contexto escolar (Booth & Ainscow, 2015; Echeita *et al.*, 2023; Pérez-Van-Leenden, 2019).

Respecto a las limitaciones de este estudio, se reconoce que, al adoptar un enfoque de investigación-acción centrado en un primer momento de indagación, desde donde se presenta una visión parcial de la realidad estudiada. La elección deliberada de concentrarse en la autoevaluación institucional y participativa podría restringir la capacidad de explorar a fondo las etapas ulteriores de este proceso dinámico. Aunque se incorpora un análisis retrospectivo (Corona-Martínez & Fonseca-Hernández, 2021), su inclusión se ajusta a los límites predefinidos por los objetivos específicos de la investigación. Queda como proyección que futuras investigaciones puedan ampliar el análisis a través de las fases subsiguientes de la espiral de indagación. Asimismo, destaca la necesidad de considerar otras perspectivas y enfoques indagativos que involucren al profesorado en el diálogo, permitiendo así una comprensión más completa y holística de las dinámicas de interacción que ocurren en el aula.

#### Notas:

##### Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

##### Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por Ignacio Figueroa-Céspedes y Esteban Fica-Pinol. El diseño de la investigación la llevó a cabo Ignacio Figueroa-Céspedes, Esteban Fica-Pinol y Jorge Soto-Cárcamo. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Ignacio Figueroa-Céspedes, Esteban Fica-Pinol, Jorge Soto-Cárcamo, Beatriz Rodríguez y Maritza Quezada. La redacción del manuscrito fue realizada por Ignacio Figueroa-Céspedes, Esteban Fica-Pinol, Jorge Soto-Cárcamo, Beatriz Rodríguez y Maritza Quezada. Todos los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

## Referencias

- ALONSO-SÁEZ, I., MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, B., & DARRETXE-URRUTXI, L. (2023). Inclusión socioeducativa de la infancia, innovación e investigación participativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 399-424. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.18375>
- ARAVENA-KENIGS, O., VILLAGRA-BRAVO, C., TURRA, Y., & MELLADO-HERNÁNDEZ, M. (2023). Implications of a critical friend in the resignificance of pedagogical

leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2272137>

ARRIAGADA, C., & FUENTES, G. (2021). Estudio de casos y teoría fundamentada como desafío y oportunidad para la investigación educativa en la escuela. En R. San Martín (Ed.), *Investigación educativa desde la escuela propuestas y desafíos* (pp. 168-205). Centro de Investigación Escolar y Desarrollo - Universidad Católica de Temuco.

ÁVILA, D. (2020). La cartografía social como estrategia didáctica: reconociendo recorridos e imaginarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 21-31.

AYALA-ATO, S., HERNÁNDEZ-PINA, F., & MONROY-HERNÁNDEZ, F. (2019). Análisis cualitativo de la implantación del Marco Común de Evaluación en centros de Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.346881>

AZORÍN, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense De Educación*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>

AZORÍN, C., & SANDOVAL, M. (2020). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>

BOOTH, T., & AINSLOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OEI-FUHEM.

BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

CALVO, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de educación*, 39, 91-106. <https://doi.org/10.35362/rie390806>

CORONA-MARTÍNEZ, L., & FONSECA-HERNÁNDEZ, M. (2021). Acerca del carácter retrospectivo o prospectivo en la investigación científica. *Medisur*, 19(2), 338-341. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2021000200338&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2021000200338&lng=es&tlng=es)

DE PÁDUA SABIA, C. P. (2019). Avaliação institucional: Análise da avaliação de sistema e a necessidade de legitimidade política. *Práxis Educacional*, 15(34), 488-502. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5635>

DIETZ, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

ECHEITA, G., SIMÓN, C., SANDOVAL, M., & MUÑOZ, Y. (2023). Developing learning and participation in schools: using the Index for inclusion in Spain lessons learned and common challenges. *International Journal of Learning and Change*, 15(4), 329-344. <http://dx.doi.org/10.1504/IJLC.2023.132133>

FIGUEROA-CÉSPEDES, I., & MUÑOZ, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación Institucional: Reporte de una Experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.

FIGUEROA-CÉSPEDES, I., & YÁÑEZ-URBINA, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de

autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 109-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>

FIGUEROA-CÉSPEDES, I., SOTO, J., & SCIOLLA, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.4>

FIGUEROA-CÉSPEDES, I., SOTO, J., & YÁÑEZ-URBINA, C. (2021). Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 155-171. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>

FIUZA-ASOREY, M., BAÑA-CASTRO, M., & LOSADA-PUENTE, L. (2021). Reflections on a school for all: perceptions of families and teachers regarding the culture, policy, and practice of inclusion in Galicia. *Aula abierta*, 50(1), 525-534. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.525-534>

GIMENO, C. & ESCOBEDO, P. (2021). Movilización del conocimiento en educación inclusiva: conceptualización, roles y estrategias. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 25-41. <https://doi.org/10.24310/mgnmarv2i2.10892>

GUSTAFSON, S. (2021). Children breathe their own air: Reflections on children's geographies, the urban political ecology of air pollution, and ongoing participatory action research with undergraduates near an east London primary school. *Area*, 53(1), 106-113. <https://doi.org/10.1111/area.12663>

HERRERA-FERNÁNDEZ, M., MATÉS-LLAMAS, C., FARZANEH-PEÑA, D., & BARRADO FERNÁNDEZ, S. (2021). Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una Comunidad Educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 135-153. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>

KEMMIS, S. (2009). *El giro crítico en la educación. Un encuentro con la teoría crítica de la sociedad*. Morata.

LOSADA-PUENTE, L., BAÑA, M., & ASOREY, M. F. (2023). How do Children Value Educational Inclusion? Opinions from Primary Schools. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 138-160. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13472>

MANGHI, D., CONEJEROS, M., BUSTOS, A., ARANDA, I., VEGA, V., & DIAZ, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de Políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>

MANGHI, D., VALDÉS, R., GODOY, G., LÓPEZ, T., MELO-LETELIER, G., ARANDA, I., & CARRASCO, P. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la educación*, (57), 231-260. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n57.1191>

MENINO-MENCIA, G., BELANCIERI, M., SANTOS, M., & CAPELLINI, V. (2019). Studies Developed Based on the "Index for Inclusion" Document. *Revista Brasileira*

de Educação Especial, 25, 319-336. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-6538251900020009>

MESSIOU, K., & AINSCOW, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE).

MOLINER-GARCÍA, O., & RAMEL, S. (2020). Procesos de movilización del conocimiento sobre educación inclusiva en las escuelas suizas. ¿Qué papel juegan los investigadores / formadores que asesoran los procesos de mejora escolar? *Estudios Sobre Educación*, 38, 169-189. <https://doi.org/10.15581/004.38.169-189>

MONEREO, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.43>

NGUYEN, X. (2015). *The journey to inclusion*. Springer.

PEREGALLI, A. (2017). Investigación acción para (favorecer) la inclusión educativa: Talleres de Técnicas de Estudio con adolescentes en Villa Soldati. En G. Cardarelli & J. Brawerman (Coords.), *Investigación diagnóstica con enfoque participativo: construcción del conocimiento y acción social*. Novedades educativas.

PÉREZ-VAN-LEENDEN, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>

RIBEIRO, B., & FESTA, M. (2020). Participatory institutional self-evaluation: the experience of the municipality of São Paulo, Brazil. *Early Years*, 40(4-5), 534-544. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1820452>

SANTOS, M., & SENNA, M. (2020). Políticas de Inclusão em Educação: discutindo a importância da formação de gestores para a diversidade. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-17. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13642>

SISTO, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education policy analysis archives*, 27, 23-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>

SOTO, J., FIGUEROA-CÉSPEDES, I., & YÁÑEZ-URBINA, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100015>

URBINA, C., IPINZA, R., & GUTIÉRREZ-FUENTES, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>

VENCESLAO, M., MARTÍNEZ, I., & HIPÓLITO, N. (2022). Diálogos entre las tendencias en la participación del alumnado y del profesorado en los centros de Educación

Secundaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(EspecialIII), 80–91. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialIII.4588>

VIEIRA, M., & CÔCO, V. (2019). Avaliação institucional e formação docente como práticas dialógicas na Educação Infantil. *Educar em Revista*, 35, 303-323. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69827>

YÁÑEZ-URBINA, C., & FIGUEROA-CÉSPEDES, I. (2020). (Des)Escolarizar el cuerpo: analizando/transformando la educación. En A. Ocampo (Ed.), *Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos: la lucha por la justicia educativa* (pp. 143-166). Fondo Editorial Celei.

YÁÑEZ-URBINA, C., FIGUEROA-CÉSPEDES, I., & FICA-PINOL, E. (2022). Emojilología: propuesta metodológica para la transformación escolar desde y con el estudiantado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 26. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4875>

YÁÑEZ-URBINA, C., FIGUEROA-CÉSPEDES, I., SOTO, J., & SCIOLLA, B. (2018). La voz en la mirada: fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. Pensamiento Educativo, *Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.4>