

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

Dynamics of Reception, Appropriation, and Contextualization of the Approach of the *Index for Inclusion* in Municipal Schools in a District of the Metropolitan Region

Ignacio Figueroa, Jorge Soto y Bruna Sciolla

Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Chile

Resumen

Este artículo recoge y analiza la experiencia de recepción, contextualización y apropiación, por parte de un conjunto de escuelas de la comuna de Huechuraba, del enfoque propuesto por la tercera edición de la *Guía para la inclusión educativa* (Booth y Ainscow, 2012), a partir de los procesos asociados al diseño de un plan de desarrollo inclusivo. Este plan define, mediante la participación de la propia comunidad escolar, estrategias para abordar las barreras detectadas por el colectivo. Se identifican, a través de un estudio de casos y una metodología cualitativa, aspectos favorecedores y obstaculizadores de dicha propuesta y su relación con cinco dimensiones que resultaron ser claves para el proceso de apropiación y contextualización: *culturas colaborativas, investigación-acción participativa, liderazgo inclusivo, visión de cambio integral y estrategias de asesoramiento*. Los resultados presentados corresponden a un análisis de las fases de exploración y determinación de prioridades, y permiten problematizar las condiciones dadas y generadas para los procesos de desarrollo escolar inclusivo en el contexto de la educación municipal, posibilitando reflexionar en torno a la implementación de estrategias transformadoras desde la escuela, inspiradas en procesos de investigación participativa.

Palabras clave: desarrollo escolar inclusivo, apropiación, contextualización, guía para la inclusión educativa

Correspondencia a:

Ignacio Figueroa
Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales
Grajales 1746, Santiago, Chile
Correo electrónico: ignacio.figueroa@mail.udp.cl
Los autores agradecen a las comunidades educativas de la comuna de Huechuraba su colaboración y compromiso con el proyecto desarrollado. Asimismo, agradecen a los colegas que trabajaron en el programa de asesoramiento del Centro de Desarrollo Cognitivo y, muy especialmente, al profesor Tony Booth su empuje y acompañamiento en este proceso.

© 2016 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.4

Abstract

This article presents and analyzes the experience of a group of schools located in the District of Huechuraba in the reception, contextualization, and appropriation of the approach described in the third edition of the *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2012), drawing on processes related to the design of an inclusive development plan. Devised with input from the school community, this plan defines some strategies to overcome the barriers detected by the group. By way of qualitative analysis and case studies, this paper points to the factors that either support or hinder the proposed approach, and identifies five dimensions that proved to be key for the processes of appropriation and contextualization: *collaborative cultures, participatory action research, inclusive leadership, vision for comprehensive change, and counseling strategies*. The results presented here are based on an analysis of the phases related to exploring and setting priorities, and enable researchers to delve deeper into both the given and generated conditions necessary for inclusive school development in the context of municipal education, spurring reflection about the implementation of transformative strategies at the school level, inspired by participatory research processes.

Keywords: inclusive school development, appropriation, contextualization, index for inclusion

Acercar el aprendizaje y la participación a todos y todas implica un desarrollo particular de los sistemas educativos y de las condiciones para responder a la diversidad (Booth y Ainscow, 2012). No es suficiente que nuestros sistemas y condiciones busquen respuestas parciales centradas en grupos de estudiantes en riesgo de exclusión. De hecho, estas respuestas parciales, de acuerdo con Castel (2004), operan como una «trampa», en particular cuando el trabajo se centra solamente en ayudar a los excluidos para eludir con ello políticas preventivas globales y sistémicas destinadas a evitar que se generen situaciones de exclusión.

Es probable que una limitación de las discusiones sobre el sentido de la inclusión aún mayor tenga como base la incapacidad de reconocer que las políticas escolares actuales son el claro reflejo de los valores vigentes en nuestra sociedad, y que las barreras a la inclusión son parte integrante de las propias estructuras tanto sociales como políticas, económicas e ideológicas (Booth, 2006; Sapon-Shevin, 2013). No podemos «cambiar las escuelas» sin observar las debilidades de nuestras políticas o al menos revisar aquellos valores que las inspiran, trascendiendo las estructuras tradicionales de los sistemas educativos (Sapon-Shevin, 2013).

Para Booth y Ainscow (2012), el desarrollo inclusivo implica llevar los valores inclusivos a la acción, es decir, ponerlos en práctica en la comunidad educativa a partir de procesos reflexivos en los que las comunidades educativas generen conciencia acerca de la necesidad de modificar las propias estructuras organizativas en tanto políticas, culturas y prácticas para abordar la convivencia inclusiva. En este sentido, se busca establecer propuestas que coordinen lo local y lo global, propiciando las contextualizaciones necesarias para los desafíos propios de cada comunidad en esta búsqueda de una educación que refleje valores inclusivos y que responda al entorno sociocultural de la institución.

La búsqueda de un desarrollo escolar inclusivo implica la búsqueda de instituciones educativas abiertas, seguras, respetuosas de la diferencia, colaboradoras y motivadoras, donde cada persona se sienta valorada y desarrolle todo su potencial. El anhelo o utopía en la que se basa esta idea es que todas las personas que forman parte de una comunidad educativa tienen la facultad y el derecho de acceder y participar del currículum escolar y de la convivencia cotidiana de la escuela. Esta visión, que puede resultar atractiva, choca muchas veces con esquemas y estructuraciones tradicionales que no suelen conversar con los ideales de una educación de inspiración democrática, abierta e inclusiva.

Entre los años 2014 y 2015 se desarrolló en una comuna de Santiago una experiencia de implementación de la tercera edición del *Index for inclusion*, traducido al español como *Guía para la inclusión educativa* (Booth y Ainscow, 2012), en el contexto de un programa de acompañamiento desarrollado por el equipo del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales, con el apoyo de la red Index For Inclusion Network (www.indexforinclusion.org).

En este artículo se profundizará en las distintas modalidades de apropiación que han desarrollado los colegios de la comuna de Huechuraba de los materiales y dispositivos propuestos en la *Guía para la inclusión*, puntualizando en aquellos favorecedores y obstaculizadores de dicho proceso.

Marco conceptual

Ya hemos dicho anteriormente que la inclusión, hoy en día, configura una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de distintos grupos de personas y organizaciones, incluidos los Gobiernos y estados nacionales (Figueroa y Muñoz, 2014). En este sentido, la política educativa chilena ha instaurado visiones acerca de la inclusión a partir de una narrativa de amplio espectro, donde las principales reformas se han calificado como *inclusivas*, entendiendo por esto el acceso igualitario y el fin al copago y al lucro en la educación pública.

Mientras estas transformaciones ocurren en nuestro sistema educativo, el desafío desde una mirada crítica implica favorecer el respeto a la diversidad en un contexto educativo competitivo y desigual. Lo anterior hace necesario disponer recursos de carácter físico, psicológico, social e instrumental con miras a garantizar condiciones propicias para una participación plena de los estudiantes en las decisiones de la comunidad educativa.

Según García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez (2013), el concepto de *inclusión educativa* tiene una estrecha relación con el de *calidad educativa*, que se vincula con la defensa y el respeto de los Derechos Humanos, puesto que esta calidad está disponible para la diversidad del estudiantado, otorgándoles el mismo valor, dignidad y derecho.

La inclusión educativa encierra un sentido educativo y social al tiempo que rechaza que los sistemas educativos solo garanticen la educación de cierto tipo de niños de carácter homogéneo. En este sentido, la postura de la inclusión que inspira este trabajo es definida por García et al. (2013) como «radical» o «crítica», ya que se enfoca en la construcción de una cultura escolar que disminuya las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y la comunidad escolar. Esto implica una generación de cambios culturales que permitan ver la diversidad como un recurso, al tiempo que fomenten la erradicación de aquellos conceptos que problematizan el hecho educativo solo desde los estudiantes, generando un etiquetamiento. Para esta mirada de inclusión, la escuela debería centrarse en crear condiciones para lograr el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Desarrollo escolar inclusivo

Siguiendo esta línea, para Booth y Ainscow (2012) el desarrollo inclusivo implica llevar los valores inclusivos a la acción, propiciando procesos reflexivos en los que las comunidades educativas tomen consciencia de la necesidad de modificar sus propias estructuras, en tanto políticas, culturas y prácticas, para abordar el tema de la convivencia inclusiva.

Según Ossa, Castro, Castañeda y Castro (2014), para cambiar las prácticas educativas (y la noción de escuela tradicional), es necesaria la reorganización del sentido y la intencionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que resulta vital para el propio agenciamiento de la unidad educativa. Esto es particularmente importante, ya que si seguimos el razonamiento de Brígido (2006) la escuela opera sobre los hábitos y disposiciones de modo consciente o de modo espontáneo, pero no explícito. El hecho de abordar estas estructuras educativas de modo consciente, permite develar el «currículum oculto»: aquellas finalidades educativas no declaradas y que resultan en la formación que hoy en día vemos como resultado de los procesos de escolarización tradicionales basados en la estandarización y la homogeneización. Es por esto que, en la propuesta para favorecer transformaciones hacia la inclusión, emergen los espacios reflexivos como las comunidades de práctica en tanto espacios que buscan este desarrollo consciente y continuo a partir de un proceso crítico que proyecte el quehacer cotidiano de la escuela, en particular su rol socializador y formador, en consonancia con las finalidades o intencionalidades educativas que están a la base de la inclusión.

El desarrollo escolar inclusivo refleja el continuo desafío de reformar la escuela para hacerla accesible y habitable para la diversidad de personas que conforman una comunidad, bajo la idea fuerza de una «escuela para todos» como aspiración e inspiración; esto, a partir del desarrollo de innovaciones que tengan como norte una educación integral y que propongan una base de participación comunitaria en sus distintos niveles. En esta línea, la propuesta que se implementó e investigó implica la visualización de estos procesos a partir de un trabajo de autoevaluación y de diseño colaborativo que, a partir de la

indagación y participación abierta inspirada en valores inclusivos, desarrolle las capacidades de la escuela para gestionar la diversidad.

Para agenciar estos cambios, Ossa (2014) señala que es necesaria la expresión de un nivel de «innovación crítico» significativo y participativo que supere las racionalidades instrumentales, y que requiere herramientas concretas de gestión, a saber: (a) articulación del proyecto educativo con las finalidades de la inclusión; (b) desarrollo de trabajo reflexivo-colaborativo como soporte de las prácticas pedagógicas; (c) ampliación de la noción de gestión educativa, incorporando la dimensión de la innovación. Estos conceptos reflejan la necesidad de contemplar en estos procesos transformadores la dimensión de empoderamiento en cada uno de los pasos del cambio inclusivo.

El desarrollo escolar inclusivo emerge como parte de una relación sistémica entre las transformaciones en las dimensiones de culturas, políticas y prácticas en la escuela (Booth y Ainscow, 2012). Esto nos lleva a abordar dichas dimensiones de forma integrada, simultánea y coherente, orientando el fortalecimiento de actitudes y valores inclusivos en toda la escuela (Booth, 2006).

La guía para la inclusión educativa

La *Guía para la inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Booth y Ainscow, 2012), es un conjunto de materiales de apoyo para la autoevaluación integral de una escuela. El texto parte la idea de que tanto los adultos como los niños poseen un conocimiento detallado acerca de las mejoras necesarias que deben realizarse en sus escuelas. Es clave en este proceso el uso de conceptos como *barreras para el aprendizaje y la participación*, *recursos para apoyar el aprendizaje y la participación* y *apoyo a la diversidad*, ya que permiten llevar a cabo una exploración abierta y compartida de este conocimiento y plantear ideas para futuras investigaciones sobre la propia escuela.

En la *Guía* se entiende la inclusión a partir de una concepción del desarrollo de la educación y la sociedad estrechamente vinculada con el valor de la participación democrática. La inclusión tiene que ver, en estos materiales, con dotar de coherencia a las mejoras que se llevan a cabo en la escuela bajo una variedad de etiquetas (educación en derechos, convivencia, educación ambiental, etc.) para que se orienten al fomento del aprendizaje y la participación de todo el mundo: los niños y sus familias, el personal, el equipo directivo y otros miembros de la comunidad (Booth y Ainscow, 2012).

La *Guía* ofrece un apoyo a través de un proceso participativo y horizontal, diferente de uno basado en la supervisión, la competencia y el miedo al fracaso (Booth y Ainscow, 2012). El material facilita la oportunidad de desarrollo para las escuelas en un marco colaborativo, de acuerdo con sus propios principios. El proceso se inicia con una autoexploración de la escuela a través de indicadores y preguntas que aluden a las dimensiones analíticas de culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2012).

Las *culturas* reflejan las relaciones, los valores y creencias profundamente arraigados, las *políticas* tienen que ver con cómo se gestiona la escuela y los planes para cambiarla y las *prácticas* se basan en lo que se enseña y en cómo se enseña y aprende. Cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar el desarrollo de la escuela. Cada dimensión se divide en dos secciones, a saber:

- Culturas (construir comunidad y establecer valores inclusivos).
- Políticas (desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo a la diversidad).
- Prácticas (construir un currículum para todos y orquestar el aprendizaje).

La guía ha sido utilizada como un material para promover el desarrollo escolar inclusivo y tiene una larga tradición en distintos países y contextos (Farrell & Ainscow, 2002).

En 2005 se llevó a cabo un estudio en Inglaterra (Booth & Rustemier, 2005) que analiza el uso del *Index* en las escuelas y las autoridades educativas locales (LEA, en su sigla en inglés) en el país. Algunas de las conclusiones más importantes de dicho estudio son:

- El *Index* puede ayudar a las escuelas a llevar a cabo cambios profundos en sus culturas, políticas y prácticas.

- Las escuelas y autoridades que más profundamente lo han utilizado son los que mayores logros han conseguido.
- Ayuda a las escuelas a tener un mayor control sobre su propio proceso de desarrollo.

Durán et al. (2005), en su repaso sobre el uso de la primera versión de la *Guía* en España, concluyen que el cambio en la escuela a partir de la visión inclusiva es complejo y singular y que el material resulta «sensible», dado que genera fácilmente debate y, en ocasiones, conflictos, los que son superados a partir del abordaje de las escuelas. El mismo estudio revela la importancia de que la escuela haga «propios» los materiales y no replique solamente un modelo analítico.

En 2012 se llevó a cabo un estudio (EASPD, 2012) financiado por la Comisión Europea que analiza el uso del *Index* en 10 países europeos (Hungría, Países Bajos, Finlandia, Alemania, Bélgica, Austria, Irlanda, Portugal, Francia y Eslovenia). Algunas de las conclusiones del estudio son que al menos en 4 países se conoce la *Guía* a nivel nacional y se utiliza en las escuelas y otras organizaciones escolares para promover y mejorar los procesos de inclusión educativa. En este estudio se concluyó lo siguiente:

- El uso de los materiales permitió establecer una agenda y estructurar los debates en la escuela, y resultó útil para dialogar sobre la inclusión educativa.
- Los materiales permitieron conocer cómo se desarrollan los procesos de inclusión en las escuelas, y ayudaron a la institución educativa a configurar una visión clara y pertinente de metas y objetivos.
- Se fomentó la búsqueda de posibilidades en lugar de solo denunciar su ausencia.
- Los materiales ayudaron en la planificación de las clases, permitiendo poner un énfasis positivo en la posibilidad de aprender de los demás.
- Fueron útiles en la identificación de acciones a ser realizadas por diferentes actores.
- Los materiales no se usaron como un todo, sino partes del mismo.
- Fueron útiles para enfatizar la colaboración con otros organismos de la comunidad; en particular, destaca y resulta alentadora la positiva participación de los padres y madres.

En cuanto a experiencias empíricas relacionadas con la implementación de la *Guía para la inclusión*, Sales, Fernández y Moliner (2012) implementaron una adaptación de esta, reforzando elementos de observación de contextos interculturales de Aguado, en dos escuelas de España. Ambas escuelas presentaban diferentes características, según las cuales pudieron sacarse algunas conclusiones tras comparar ambos procesos de autoevaluación. En el estudio se concluye cómo la necesidad de cambio inclusivo debe partir de la propia comunidad educativa, resultando vital la implicación del equipo directivo en el proceso de transformación. También identifican cómo la fase de autoevaluación debe ser orientada y realizada por el profesorado. En el fondo, la comunidad educativa debe decidir cuál es el mejor momento para comenzar un proyecto de esta envergadura.

Álvarez y Ligabue (2010), en Argentina, también documentaron una experiencia de uso de los materiales de la *Guía*, rescatando la relevancia de adaptar los materiales al contexto y de la importancia de desarrollar la «familiaridad» de la institución con la *Guía*. Resulta importante favorecer los vínculos de confianza entre los miembros de la comunidad escolar para abordar sin temores los temas emergentes. Priorizar, acordar, establecer consensos y respetar posturas diferentes son medidas que generan conflictos en la institución educativa, los que deben ser reconocidos y abordados de modo transparente y abierto.

La tercera edición de estos materiales se orienta a fomentar el respeto por la biodiversidad y el planeta, ayudando a promover la comunicación, las relaciones no violentas, la creación de democracias participativas y la comprensión de la ciudadanía global (Booth, 2012). Esta nueva versión, publicada en 2011, es profundamente distinta de las anteriores ya que incorpora un marco valórico inclusivo y una propuesta de currículum alternativo ya que se visualiza que una de las mayores barreras para el aprendizaje y la participación es el currículum tradicional (Booth, 2012). Esta edición se tradujo y adaptó en Chile en 2012 (Booth y Ainscow, 2012; Figueroa y Muñoz, 2014), y hoy se trabaja en una versión adaptada a partir de las dinámicas de su implementación en contextos de educación municipalizada.

Figueroa y Muñoz (2014) implementaron la tercera versión de la *Guía para la inclusión* de Booth y Ainscow en cuatro escuelas de Santiago de Chile, siendo reportada una de ellas. En esta investigación se describe el proceso de autoevaluación de la comunidad educativa en sus diferentes fases, y se concluye cómo la *Guía* ayuda a dar coherencia al plan de mejoramiento de la escuela, siendo una herramienta

mediadora durante el proceso de cambio educativo. Los autores también señalan cómo la *Guía* propicia un espacio de discusión hacia una mirada crítica y constructiva de la educación.

Sobre el contexto del asesoramiento

La comuna de Huechuraba está ubicada en el norte del Gran Santiago, en la Región Metropolitana de Chile. Es una comuna con una estratificación socioeconómica heterogénea y con una importante presencia de población empobrecida, principalmente atendida por la oferta educativa municipal.

El sistema de educación municipal de Huechuraba atiende los niveles de educación parvularia, básica y media. Cuenta con 7 escuelas municipales (la más antigua fundada en 1956) que, al igual que la gran mayoría de las escuelas municipales del país, participan en el programa de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que otorga un incremento en la subvención escolar para aquellos alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. El establecimiento debe desarrollar un plan de mejora institucional en las distintas áreas del sistema de gestión de la calidad (gestión curricular, liderazgo, gestión de recursos y convivencia). El foco de este programa se centra principalmente en mejorar los resultados académicos de los estudiantes, medidos a través de pruebas estandarizadas.

El proyecto de asesoramiento se enmarcó en un acompañamiento de amplio espectro coordinado por el Centro de Desarrollo Cognitivo (CDC) de la Universidad Diego Portales, que vinculó la utilización de la tercera edición de la *Guía* (con apoyo del Index For Inclusion Network y del profesor Tony Booth) con el desarrollo de innovaciones para favorecer la inclusión a partir de *experiencias de aprendizaje mediado* en el aula (Feuerstein, 1980). Es importante destacar que el proyecto responde a los lineamientos de la política educativa municipal, los que buscan entregar una formación que integre lo cognitivo y lo valórico desde una perspectiva situada, que considere los componentes de identidad que aporta la realidad social y cultural de la comuna, y redefinir las orientaciones y los estilos de trabajo para enfrentar la enseñanza, tarea que debe ser asumida por toda la comunidad educativa (Departamento de Educación de Huechuraba, 2013).

Estos lineamientos están asociados a diversos desafíos educativos que orientan de manera explícita la gestión educativa de la comuna, entre los que se encuentran fortalecer una educación pública de carácter participativa, democrática y reflexiva; construir comunidades educativas que recojan la identidad cultural de los entornos donde están inmersas; y construir comunidades inclusivas que valoren la diversidad (Departamento de Educación Huechuraba, 2013).

El proyecto de asesoramiento desarrollado incluyó una fase formativa inicial, llevada a cabo durante el segundo semestre del año 2014, que consistió en el conocimiento y ejercitación en el uso de los materiales por parte de las personas que constituirían el equipo coordinador del proceso en 2015. La segunda etapa fue la constitución de equipos en marzo de 2015, que contempló la inserción de los amigos críticos en las escuelas. En ella, se formalizó un grupo coordinador en cada colegio, constituido por representantes de toda la comunidad, encargado de planificar y organizar el proceso indagatorio con la *Guía*. La tercera fase fue el proceso de autoexploración y definición de prioridades. Cada equipo coordinador del proceso, luego de constituirse y definir su funcionamiento interno, diseñó con base en los métodos sugeridos por la *Guía*, un proceso de autoexploración de la vida escolar para conocer las barreras y recursos para promover la inclusión y, posteriormente, acordar e implementar un plan de desarrollo inclusivo.

El proceso de asesoramiento en terreno fue desarrollado por un equipo del CDC encargado de apoyar a los establecimientos en el desarrollo de este programa. Los «amigos críticos», de acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), son agentes que se implican y comprometen activamente en el proceso de cambio, aportando nuevas comprensiones e ideas que contribuirán a la reflexión de los equipos de coordinación sobre su propia práctica educativa. Este *feedback* permite evidenciar la apropiación de los materiales del índice y la reflexividad que emerge de este trabajo.

Es importante señalar que la apropiación participativa (Rogoff, 1997) del sentido de los materiales y la contextualización de la propuesta fue un horizonte para este trabajo. Se basa en la idea de que, al experimentar la participación, las personas cambian, generándose nuevos esquemas de comprensión y de acción. De este modo, la participación de los distintos equipos coordinadores y de los colectivos

implicados conduce al desarrollo de un proceso de aprendizaje práctico y reflexivo que permite vincular los principios y valores de la inclusión educativa con la propia vivencia de las instituciones. Este es el fundamento y la finalidad del proceso llevado a cabo: la constatación de la posibilidad de cambio a partir de la acción dialógica y de la participación directa en dicho proceso.

Aspectos metodológicos

La investigación corresponde a un estudio de casos múltiples, con un alcance descriptivo-interpretativo y un enfoque metodológico cualitativo, entendiendo la estrategia de estudio de caso en su sentido más amplio, como un acercamiento sin deslinde contextual y en profundidad a un fenómeno desde una aproximación naturalista (Kazet, 2009; Stake, 2007).

Los casos de estudio corresponden a las 7 escuelas municipales que participaron en el proyecto de asesoramiento para la formulación de planes de desarrollo inclusivo, iniciativa llevada a cabo por el Centro de Desarrollo Cognitivo y por encargo de la Municipalidad. Para este reporte, la unidad de análisis se centró principalmente en el equipo coordinador de la escuela a cargo de implementar la iniciativa (aproximadamente 7 miembros por escuela), el cual estuvo constituido, con variaciones en la práctica, por representantes de los distintos actores de la comunidad escolar (directivos, docentes, asistentes de la educación, apoderados y estudiantes), más el amigo crítico o asesor directo externo (3 amigos críticos distribuidos en las 7 escuelas).

El estudio considera hasta la etapa de exploración y priorización de barreras del proyecto, que duró 12 meses aproximadamente.

La estrategia metodológica fue etnográfica y de análisis documental. Para los resultados aquí presentados los datos se obtuvieron a través de observación participante y notas de campo registradas por los amigos críticos de forma sistemática durante todo el período estudiado del proceso de asesoramiento, tanto en sesiones de trabajo como en visitas *ad hoc*. El análisis de la información se realizó a partir de un análisis cualitativo de contenido de las notas de campo (91 notas de campo), que se orientaban según criterios para el levantamiento de evidencia y claves interpretativas sobre el funcionamiento y la problematización llevada a cabo por las escuelas. El análisis se realizó sobre la base de una categorización vertical y cruzada de y entre los casos en torno a la articulación entre los conceptos orientadores y las dimensiones emergentes en el desarrollo del proyecto.

Los resultados que aquí se presentan responden a un primer nivel de organización descriptiva de dichas categorías.

Resultados

Los resultados que a continuación se presentan corresponden a un análisis descriptivo de los datos producidos durante el trabajo de asesoramiento con las escuelas. Estos se configuran en torno a 5 dimensiones clave para el desarrollo inclusivo, respecto de los cuales se levantaron dinámicas que favorecen y/o obstaculizan su contextualización y apropiación por parte de las escuelas. Estas dimensiones corresponden a: (a) culturas colaborativas; (b) investigación-acción participativa; (c) liderazgo inclusivo; (d) visión de cambio integral; (e) estrategias de asesoramiento colaborativo. A continuación se describe cada dimensión.

1. Culturas colaborativas: Esta dimensión corresponde a la finalidad de la propuesta de construir y fomentar culturas inclusivas que propendan a la colaboración continua entre los distintos agentes de la comunidad educativa. En relación con ello, se identificó en los equipos un conjunto de rasgos que se relevaron en algunos casos como favorecedores del proceso, y en otros como barreras. En el primer caso, se relevó la sensación del equipo de tener una responsabilidad compartida en torno a la mejora de la escuela y la existencia de una historia previa de colaboración. En particular resultó ser significativo el fomento directo o indirecto de la participación y el diálogo abierto a partir de ciertos niveles de confianza, y la capacidad de admitir el disenso en las sesiones de trabajo del equipo en torno al sentido de las acciones:

Se genera un pequeño debate cuando Pedro comenta que el problema es que el manual de convivencia no ha sido socializado, pues María vuelve a precisar que el problema es que no ha sido construido entre todos. Pedro parece flexibilizar, aceptando que sí debe ser construido en conjunto, pero luego agrega que esa construcción con la comunidad debe partir desde un «piso básico» predefinido, recalcando que se debe considerar lo que ya existe («porque ya hay una base»), y que en aquella discusión la figura clave es el inspector general. Ana confronta a Pedro, diciéndole que el proponer ideas no significa imponer, por lo que como equipo pueden proponer, pero que finalmente se decide con la comunidad (Nota de Campo 19, Escuela 1).

La sesión se da de manera fluida, tranquila. Hay expresión de parte de todos. No se observa retraimiento en la expresión de opiniones, ni búsqueda de mayor protagonismo por nadie. Cada uno ocupa su estilo y da cuenta de sus intereses en las opiniones que emiten. [...] Se observa un cordial e interesante espacio para la participación, un espacio amable de escucha (Nota de Campo 7, Escuela 4).

Por otra parte, como barreras para el desarrollo de culturas colaborativas, en ciertas escuelas existe una tolerancia a la participación a nivel formal y puntual, una historia de fragmentación y aislamiento de las prácticas, una cultura centrada en el control y la supervisión y, particularmente, una evitación y silenciamiento del disenso, o bien la asunción de falsos consensos. Esta última característica puede apreciarse en la siguiente observación del amigo crítico, que alude a cómo en una sesión de trabajo se presenta una participación simbólica de algunos estamentos, fundada en un consenso aparente dictado por la dirección:

Veo que en lugar de enfrentar abiertamente la amenaza, se ha decidido montar una representación para darle a la visita lo que viene a buscar, para dejarla tranquila: que parezca un equipo participativo, que estén el estudiante, la auxiliar, el inspector suplente, aunque no hagan ni digan nada, aunque no tengan idea de qué está pasando (Nota de Campo 7, Escuela 2).

Se observa desinformación entre los estudiantes convocados, tanto del sentido y acciones de su participación en este espacio tanto como de algunos lenguajes o términos que ocupan los adultos (Nota de Campo 8, Escuela 4).

Noté nuevamente que Diego y Pedro sintieron cuestionada y atacada su labor. Intentaron dejar fuera de la discusión algunas barreras que aún les siguen pareciendo demasiado amenazantes, y obstaculizaron el trabajo, pues sus intervenciones significaron detenerse en temas que ya habían sido discutidos y estancar la reflexión (Nota de Campo 15, Escuela 1).

2. Investigación-acción participativa: La dimensión de la investigación-acción alude a la relevancia que presentaron los procesos de indagación y reflexión sistemática en torno a la evidencia, referentes a la autoexploración para el levantamiento de barreras y al diseño de mejoras para la identificación y planificación de acciones, utilizando los métodos sugeridos en el *Guía para la inclusión*. En este sentido, la forma de asumir el desafío del carácter investigativo y participativo de la metodología de planificación se convirtió en un factor clave, identificándose algunos aspectos favorecedores y obstaculizadores.

En primer lugar, fue decisivo que los equipos de trabajo priorizaran y garantizaran la existencia de espacios y tiempos para la reflexión conjunta de forma sistemática, aunque limitada y acotada por las condicionantes institucionales. También lo fue el reconocimiento de la participación activa de la comunidad como requisito esencial en el proceso de investigación-acción, y la iniciativa de ampliar las formas de consulta:

Es importante, en todo caso, la voluntad que demuestra el equipo en tomar otros rumbos si así lo señalan los datos que arroje la aplicación del cuestionario y así no invisibilizar las voces de otros actores que serán levantadas y que pueden querer conectarse al tema, pero que están hablando desde otras lógicas, lenguajes, o bajo otros significados o sentidos (Nota de Campo 4, Escuela 4).

A pesar del cansancio, todos trabajaron muy bien en equipo y lograron construir objetivos que recogen y expresan las prioridades elegidas. Hicieron el ejercicio de establecer relaciones entre las barreras de cada sección, fueron vinculando las dimensiones entre sí y reflexionaron en torno a conceptos clave como ciudadanía, democracia y participación, generando una dinámica fluida y participativa. Los percibí muy interesados, particularmente a Paulina, que parecía estar muy interiorizada en el tema y enriqueció la discusión (Nota de Campo 18, Escuela 1).

Por otra parte, se observaron como principales barreras para la apropiación de la investigación-acción, tanto la resistencia en algunos equipos directivos a revisar sus propias predefiniciones y priorizaciones, en relación a la evidencia discordante arrojada por el diagnóstico, así como el predominio de técnicas cerradas de levantamiento de datos (cuestionarios), sobre todo en aquellas escuelas en que la participación de los actores fue restringida y frágil. «Los cuestionarios se han apoderado de la escena. Todo se trata de aplicarlos» (Nota de Campo 7, Escuela 2).

Especialmente significativa fue la dificultad inicial, casi común a todas las escuelas, de problematizar a partir de la priorización y el análisis de la evidencia para la identificación de barreras, situación respecto de la cual fue clave el rol del amigo crítico para avanzar:

Observo que Andrea se siente orgullosa del aporte de su estudiante, pero el contenido de las entrevistas no se relaciona con el tema que nos convoca: la inclusión. Ni Andrea ni Julia tienen claridad sobre ello. En los demás miembros del equipo observo algo parecido. Hay un ánimo de hacer cosas, pero sin apropiación del sentido y finalidad de ellas (Nota de Campo 8, Escuela 3).

La discusión no tiene norte; quienes la protagonizan no parecen inquietos por darle uno. Yo escucho haciendo algunas preguntas para pedir detalles o aclarar aspectos que no me quedan claros. Percibo que Juana, María y Pablo están haciendo el trabajo de que la reunión se haga, pero no intencionan que esta se articule en un trabajo coherente (Nota de Campo 3, Escuela 3).

3. Liderazgo inclusivo: Esta dimensión remite a un tipo de liderazgo que fomenta la formación de equipos y de toma de decisiones colegiadas al interior de la unidad educativa. Así, un liderazgo abierto, participativo y distribuido resulta esencial para orientar planes de desarrollo inclusivo. En torno a esta dimensión se identificaron algunos rasgos en los directivos que favorecieron el proceso y algunos elementos de democracia interna, como la presencia de algún nivel de confianza y distribución de tareas, el diálogo y colegialidad en la toma de decisiones y, particularmente, la delegación de tareas y el fomento de liderazgos emergentes en los equipos:

Reconozco en la directora un ánimo y estrategias para promover la participación: hacer preguntas, dar la palabra, ordenar las palabras de intervención. En tal sentido, ella ejerce un liderazgo en la reunión para movilizarla y hacer cierre al final. Hay un clima de apertura y expresión en general en la reunión (Nota de Campo 5, Escuela 4).

Ana, quien es de las personas más activas e involucradas tanto en lo reflexivo como en lo concreto, demuestra una búsqueda, que representa un involucramiento que sobrepasa nuestras reuniones, que le han demandado tiempos extras. No se reconoce si esta actitud de líder y responsabilidad al respecto es algo innato, de motivación personal, o habrá un acuerdo interno de hacerse cargo de manera más activa en este proceso; sin embargo, sea como sea, es responsable y comprometida (Nota de Campo 7, Escuela 1).

No obstante, en esta dimensión se mostró una serie de barreras que dificultaron, desde la forma de ejercer los liderazgos (o desde la ausencia, en algunos casos), el proceso de trabajo en torno a la elaboración de un plan de desarrollo inclusivo. Estas remiten, esencialmente, a estilos de liderazgo tradicionales y más bien de orden burocrático, caracterizados por un fuerte autoritarismo y la necesidad de establecer un control sobre todo el quehacer del equipo, con el fin de no dar cabida a posibles riesgos o amenazas a su gestión que pudieran surgir del proceso. En este sentido, se tendía a limitar la participación y a centralizar las decisiones finales, situación que era aceptada por el resto del equipo o bien resistida, en algún caso en que existía una percepción de falta de coherencia con el enfoque inclusivo del trabajo propuesto.

David interpela al director al señalar algunas iniciativas que él ha planificado y llevado a cabo, pero solo (de manera aislada), comentando que eso finalmente genera desgano, pasividad y desesperanza en los profesores, que terminan esperando que sea el líder el que les diga lo que deben hacer (Nota de Campo 14, Escuela 1).

Sorprende el grupo generado por la directora sin previo acuerdo ni análisis, donde ella incorpora a muchas personas nuevas, que han ingresado junto a su administración, y están ausentes por diversos motivos personas que formaron parte del equipo que participó en las jornadas grupales de trabajo. Se advierte cierta reticencia (en gestos y miradas) en cuanto a incorporar a la dupla psicosocial de la escuela (Nota de Campo 6, Escuela 7).

4. Visión de cambio integral: Esta dimensión remite a la comprensión de la escuela como un todo y no como fragmentos institucionales, característica que resulta fundamental en el proceso de desarrollo inclusivo. La escuela es más que un programa pedagógico puntual centrado en cierto tipo de estudiantes, y en este sentido, un principio de la *Guía para la inclusión* es fomentar la posibilidad de generar sinergias programáticas entre distintas iniciativas que conviven en la escuela y que comparten los mismos principios pedagógicos. Esta orientación también encontró elementos favorecedores y barreras, cuando no riesgos. En cuanto a los primeros, el principal elemento correspondió a la dificultad sentida en algunos equipos, y que se encauzó desde la propuesta, de estar respondiendo de manera parcial a las distintas demandas realizadas a la escuela, por lo que se buscó la articulación del proyecto con iniciativas afines anteriores o paralelas (acciones en liderazgo, convivencia, proyectos ecológicos, p. ej.), y específicamente con los instrumentos de gestión institucional (Plan de Mejora Educativa [PME] y Proyecto Educativo Institucional [PEI]).

En esta reunión, particularmente de parte de la directora, hay una fuerte intención de vincular el proyecto de inclusión con algunas definiciones de la escuela (PEI y PME en particular), mostrando que lo que se espera o plantea en estos últimos documentos está fundamentado, orientado y/o en relación con el enfoque inclusivo (Nota de Campo 8, Escuela 4).

María me cuenta que lo de trabajar en conjunto inclusión y PEI para ese día es algo que Pablo propuso en reunión de equipo esta mañana. Me alegra que ese enfoque de aunar esfuerzos y tareas ya esté presente en la escuela sin necesidad de instalarlo yo (Nota de Campo 6, Escuela 3).

No obstante lo anterior, la falta de una visión integral de desarrollo de la escuela resulta ser una de las dificultades a las que están fuertemente condicionadas las escuelas. Las múltiples demandas del entorno político-administrativo y la fragmentación de las acciones parece ser un esquema difícil de reorientar. La necesidad de dar respuesta a las urgencias y la falta de condiciones para la colaboración configuran características que impiden superar la visión de la escuela como una colección de iniciativas y programas aislados. Al respecto, llamó la atención que en algunos casos la propuesta de autoexploración y articulación generada desde la asesoría corriera el riesgo de ser diluida, so pretexto de generar sinergias, en definiciones anteriores surgidas de instancias externas a la propia escuela y que, por distintas razones (tiempo, dificultad para aceptar la evidencia discordante con las predefiniciones de la dirección), se trataron de imponer:

En la última reunión, realizada después de un impasse entre las coordinadoras del equipo y el AC, el equipo definió que las prioridades de acción se relacionarían con las debilidades detectadas por la Agencia de Calidad. En términos metodológicos, y como ya se anunció antes, más que atender a lo recabado en los cuestionarios, la escuela decidió acotar el diagnóstico y las prioridades de acción hacia el tema de los hábitos y la alimentación saludable. Esta decisión no consideró la revisión previa de los cuestionarios faltantes, argumentándose que los resultados de ellos apuntaban en la misma dirección que el diagnóstico de la Agencia de Calidad (Página 8, *Párrafo 40*, Informe 2, Escuela 2, septiembre de 2015).

Esta tendencia, aunque en pocos casos, fue un problema que requirió un ajuste de la estrategia de acompañamiento del amigo crítico hacia una interpelación más directa, lo que permitió revertirla en cierto grado.

5. Estrategias de asesoramiento colaborativo: Esta dimensión alude a las estrategias de asesoramiento colaborativo que buscan potenciar y desarrollar una autonomía reflexiva en los equipos, y que se tradujo en una dimensión importante para el proceso. La modalidad de acompañamiento tuvo sus resistencias iniciales frente a algunos aspectos de la cultura escolar, aunque logró validarse a partir del rol del amigo crítico, que fue evolucionando positivamente durante el proceso. Entre los elementos favorecedores destacan el rol del amigo crítico como un agente irritador y facilitador reflexivo, que contribuye a validar las voces de todos los actores a la vez que introduce la distancia y la sospecha sobre la pertinencia y legitimidad de algunas decisiones, fomentando la conexión constante de las acciones con los valores inclusivos. También resultó clave a la hora de fomentar la reflexión a partir de la evidencia recabada: «Esta fue la reunión en que se cumplió el rol de amigo crítico en observador más distante; la conversación y el proceso se fue dando por ellos mismos, con libertad pero de manera propositiva» (Nota de Campo 13, Escuela 7).

Destaco la centralidad de la participación, la importancia de que el trabajo este 2015 en el proyecto de inclusión sea una iniciativa que tenga sentido para el equipo de la escuela; que se aborden temas que sean problematizados por todos los actores; que sea un proyecto convergente con las iniciativas ya existentes de la escuela; que permita mirar desde la inclusión las iniciativas que está planificando la escuela; que se entienda que la guía es más un marco para la conversación y la reflexión que un conjunto de pasos o procedimientos para lograr ser una escuela inclusiva (Nota de Campo 7, Escuela 4).

No obstante, la estrategia de intervención no estuvo exenta de obstáculos a sortear, por ejemplo, la necesidad de renegociación del rol del amigo crítico entre un participante más directivo y el de observador participante.

En la medida que nos vemos (con el equipo) y mi intervención actúa como estímulo, el equipo se focaliza en el proyecto. Cuando el estímulo no está directamente presente, el equipo se dispersa y se desvincula del trabajo [...] La falta de autonomía del equipo respecto al AC es otra constatación inevitable [...] (Nota de Campo 8, Escuela 3).

De la respuesta de Paola, «no he hecho las tareas», corroboro que ella actúa siempre desde una necesidad de cumplir. Por otro lado, presumo que, pese a la buena relación que se ha establecido entre nosotras, está presente solapadamente la idea de que yo superviso de alguna manera el trabajo de la escuela (Nota de Campo 8, Escuela 5).

Discusión final

En términos generales, es importante señalar que los procesos investigados y las dimensiones que hemos descrito están estrechamente vinculados con el sentido del desarrollo escolar inclusivo y los materiales del *Índice*, configurando principios que están en la base de la propuesta implementada.

En los resultados presentados, las dimensiones muestran distintos niveles de desarrollo en cada una de las escuelas; sin embargo, se configuran como procesos interdependientes y vendrían a contribuir a materializar la propuesta llevada a cabo. Respecto de las escuelas, se consideró la estrategia de fomentar las fortalezas en una de dichas dimensiones para suplir las debilidades presentadas en otras. Por ejemplo, en casos donde se detectaron barreras para la emergencia de liderazgos inclusivos se pudo apelar a historias anteriores vinculadas con la colaboración y colegialidad en la toma de decisiones, como un pivote que permitió conectar con los principios de participación y democracia y, así, sortear las trabas propias del estilo directivo presente en la institución.

Uno de los logros importantes de esta experiencia tiene que ver con la generación de espacios de diálogo y reflexión compartidos, muy ausentes en la cotidianeidad de las escuelas, en particular en relación con los tiempos de los que disponen los docentes para esta labor. Es imposible pensar en que una escuela se desarrolle inclusivamente sin contar con espacios de diálogo. Estos espacios favorecen la apropiación participativa (Rogoff, 1997), en el sentido de que se transforman proceso y producto, ya que, al pensar una escuela inclusiva se propicia el aprendizaje sociocultural del respeto por la diferencia.

El hecho de legitimar y validar al otro dentro de las comunidades educativas emerge como uno de los grandes procesos necesarios para favorecer estas experiencias de aprendizaje democráticas y horizontales. En estas interacciones, donde se contemplan los puntos de vista de todos los miembros de la comunidad, se permite generar conocimiento al tiempo que se fomenta el desarrollo de un marco valórico construido por las comunidades. De este modo, generamos culturas escolares inclusivas.

El diseño de planes de desarrollo inclusivo implicó la validación de modalidades diferentes de planificación educativa, que trascendieron la típica respuesta contingente ante las demandas de la administración central, orientada por estándares de rendimiento. Las comunidades educativas tuvieron la oportunidad de observarse, pensarse y criticarse a través de una interacción que buscaba materializar el anhelo de construir propuestas transformadoras sobre la base de sus propias visiones pedagógicas.

La contextualización de los materiales propició una conexión y vinculación de los valores implicados en este proceso y las dinámicas de cambio escolar. En general, uno de los principales resultados estuvo relacionado con la visualización de la escuela como una unidad consistente en sí misma, con distintos actores y opiniones, pero con anhelos de construir y resolver su propia agenda pedagógica.

Los procesos de articulación con la política educativa vigente resultaron claves para fortalecer la aparente fragilidad de estos actos contraculturales y críticos de la hegemonía curricular vigente. Es importante anclar estas reformas escolares en los cimientos valóricos de un proyecto educativo institucional sólido y compartido. El hecho de poder conectar con una visión de escuela crítica y autónoma en su contexto resulta fundamental.

Para favorecer la apropiación de los sentidos subyacentes a la propuesta inclusiva, deben abordarse las condiciones necesarias para que las escuelas formen comunidades de práctica reflexivas. Se deben proyectar nuevas oportunidades dentro de las rutinas escolares que orienten conversaciones abiertas y que permitan favorecer la colaboración en los colegios y fomentar culturas que permitan cuestionar y problematizar la propia práctica, en un contexto donde este hecho resulta en sí mismo transformador y contracultural.

En cuanto a estos procesos, es importante señalar que las posibilidades de materiales como la *Guía para la inclusión* son restringidas si no se abordan las dimensiones que hemos mencionado, a saber, algunas condiciones relativas y aparentemente superficiales, como el tiempo de trabajo asignado a los equipos coordinadores (otorgado y gestionado), y otras más sustantivas, como la gestión directiva necesaria para liderar estas iniciativas y el apoyo institucional desde la administración central que articule y promueva este tipo de innovaciones críticas (Ossa, 2014). Como señalan Figueroa y Muñoz (2014), la *Guía* es un

material flexible y adaptable a sus contextos; sin embargo, su beneficio será limitado si la escuela y su equipo no se adentran ni estudian la estructura de los materiales.

Por otra parte, como aprendizaje de este proceso cabe considerar la importancia de generar procesos formativos que involucren el sentido y la relevancia de los procesos de investigación-acción participativa como base del propio agenciamiento y mejora de las escuelas (Kemmis y McTaggart, 1988). En este sentido, se vuelve necesario desarrollar propuestas formativas que fomenten el «abordaje de las disputas paradigmáticas, en términos de racionalidades subyacentes al acto educativo, desde el diálogo y la aceptación del otro» (Figueroa y Gómez, 2015, p. 40). Una buena opción de desarrollo podría estar dada por una formación de amigos críticos locales, facilitadores reflexivos, coinvestigadores de la acción transformadora local que permitan que la colaboración entre escuelas sea factible, en contraposición a la tendencia a la competitividad que nace de la disputa por obtener los mejores resultados académicos o conseguir más matrículas para el colegio.

Creemos que las condiciones de la política educativa nacional vigente, denominada también *inclusiva*, debe potenciar este tipo de iniciativas, las que en su núcleo responden al deseo de articular y hacer coherente una propuesta educativa integral y desarrolladora. El caso investigado deja clara la factibilidad de diseñar itinerarios que permitan acoger y validar propuestas que salgan del tradicional «cumplir con la política educativa vigente» y que permitan el propio diseño de políticas locales, contextualizadas y pertinentes para las necesidades visualizadas por los distintos colectivos que forman parte de la comunidad educativa. Es importante, en este caso, propiciar visiones de conjunto acerca de las finalidades de la educación y la relación crítica entre los fundamentos ético-políticos subyacentes a las propuestas generadas. Al menos en las escuelas investigadas ya hay propuestas que buscan abordar dichas finalidades.

El artículo original fue recibido el 15 de enero de 2016
El artículo revisado fue recibido el 21 de marzo de 2016
El artículo fue aceptado el 8 de abril de 2016

Referencias

- Álvarez, M. F. y Ligabue, A. (2010). Experiencias del programa «Transformando escuelas para la inclusión». Nuestra metodología y la adaptación del Índice de Inclusión en la Argentina. En Fundación Par (Eds.), *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos* (pp. 171-206). Buenos Aires: Fundación Par.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. (2012). Responding to 21st century imperatives: A new 'Index for Inclusion'. *Enabling Education Review*, 1(1), 5-32.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, Chile: CSIE-FCF.
- Booth, T., & Rustemier, S. (2005). *Learning about the Index in use. A study of the use of the Index for Inclusion in Schools and LEAs in England*. Bristol: CSIE.
- Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-58). Barcelona: Gedisa.
- Departamento de Educación de Huechuraba (2013). *Proyecto educativo comunal. Huechuraba*. Santiago, Chile: Autor.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva en el Estado Español. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- EASPD (2012). *Analysis of the use and value of the index for inclusion (Booth & Ainscow, 2011) and other instruments to assess and develop inclusive education practice in P2I partner countries*. Bruselas: Fontys.
- Farrell, P., & Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive: Mapping the issues*. Londres: Fulton.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Figueroa, I. y Gómez, M. P. (2015). Cuestionar y problematizar la propia práctica: investigación acción transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. *Summa Psicológica*, 12, 31-42. doi: 10.18774/summa-vol12.num2-258
- Figueroa, I. y 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.
- García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomelí, K. y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. doi: 10.15517/aie.v13i1.11712
- Kazet, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Ossa, C. (2014). Integración escolar : ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 153-164.
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores clave para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-23. doi: 10.15517/aie.v14i3.16157
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-126). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sales, M. A., Fernández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-187
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.